Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370109
Centre d'intérêt: 100

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets.

L'Opération Départ (Montréal), rapport final, livre V : textes choisis / Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation permanente, Service des études et projets ; [par Francine Benoit, André Aubry, Antoine Landry, Gérard Plante, Pierre Angers, Jean-Marc Baril]. -- [Québec] : La Direction, 1971.
168 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Comprend des bibliogr.

Cote Dewey: 374'.9714/Q3o Cote LC: LC/5254

Descripteur(s): *Education permanente *Philosophie de l'éducation *Système scolaire *Structure scolaire *Objectifs d'éducation *Auto-éducation *Autonomie *Approche systémique *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Départ (Opération) *Hutchins, Robert M

Identificateur(s) de sujet: *S'éduquant

Le volume réunit sept textes rédigés à diverses étapes de l'Opération Départ (Montréal) et susceptibles d'éclairer le lecteur sur quelques-uns des principaux aspects du projet: 1. Théorie systémique - Approche systémique (présentation par Gérard Plante des principes méthodologiques du groupe), 2. Les autodidactes (mise en parallèle par Francine Benoît des notions d'autodidaxie et d'auto-éducation), 3. Les objectifs de l'éducation (rédaction par Pierre Aubry d'un texte préalable au tome 2 du rapport final), 4. Education et économie d'après Robert M. Hutchins (par Gérard Plante), 5. Recherche d'un schème épistémologique (par Antoine Landry et Gérard Plante), 6. Aperçu sur l'évaluation (par Pierre Angers), 7. Le happening éducatif (présentation par Jean-Marc Baril de quelques points de rupture avec les conceptions traditionnelles de l'éducation).

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

R H EDUQ 8370109

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
SERVICE DES ETUDES ET PROJETS

l'opération départ (montréal)

rapport final

LIVRE V TEXTES CHOISIS

Mai 1971

INTRODUCTION

Le Livre V renferme un ensemble de "textes choisis", textes qui à nos yeux sont susceptibles d'intéresser le lecteur désireux d'avoir plus d'information sur un aspect ou l'autre de la pensée de l'équipe de l'Opération Départ (Montréal). Chacun de ces textes, tous produits par les membres de l'équipe, développe un aspect particulier de notre réflexion. Ils se distinguent ainsi du Modèle d'éducation permanente (LIVRE II) qui présente une synthèse de l'ensemble de la réflexion.

Afin d'aider le lecteur à se faire une idée d'ensemble de ce que contiennent ces "textes choisis" nous présenterons dans les lignes qui vont suivre chacun des documents avec un commentaire indiquant son utilité.

Le premier document "Théorie systémique - Approche systémique" présente un effort de "systématisation" en vue de rassembler les éléments d'une perspective systémique, perspective que nous avons tenté d'utiliser pour l'élaboration de notre modèle. Le lecteur qui serait intéressé à connaître les principes méthodologiques qui ont guidé notre réflexion aurait intérêt à lire ce document.

Le deuxième document "Les autodidactes" constitue en quelque sorte un entremets. D'une façon très libre, il explore le "phénomène autodidacte" pour finalement lui trouver bien des analogies avec notre concept d'auto-éducation. Nous aurions pu inclure ce document dans les mini-prototypes.

Le troisième document "Les objectifs de l'éducation" rassemble de façon organique les principales idées de l'équipe. Ce texte aurait dû normalement comprendre trois sections dont les titres auraient été les suivants: I- Les objectifs du s'éduquant; II- Les objectifs et les fonctions du système éducatif; III- L'organisation sociale du système. Etant donné que le texte ci-inclus ne comprend que la première des trois sections, les deux autres n'ayant pas été complétées, il serait peut-être plus exact de l'intituler "Les finalités de l'éducation" plutôt que "Les objectifs de l'éducation".

Le document "Education et économie d'après Robert M. Hutchins" développe une nouvelle façon d'aborder les relations entre l'éducation et l'économie dont notre équipe s'est grandement inspirée.

Les cinquième et sixième documents "Recherche d'un schème épistémologique" et "Aperçu sur l'évaluation" traitent d'aspects fondamentaux de la pensée de l'équipe. Les problèmes de la connaissance et de l'évaluation nous ont préoccupés au point qu'il nous semble important de présenter au lecteur ces réflexions malgré leur caractère soit inachevé, soit incomplet.

Enfin, le septième et dernier document "Le happening éducatif" vise à présenter au lecteur, dans un style assez libre, trois "points" de rupture essentiels avec des conceptions traditionnelles de l'éducation. Ces ruptures nous ont permis d'élaborer de façon plus ferme nos notions d'acte éducatif et de processus éducatif. Dans ce texte, les notions de temps et d'espace éducatifs sont analysées et décortiquées en fonction des principes de notre philosophie de la personne. On s'interroge également sur la nature des rapports sociaux qui permettront l'éclosion de l'acte et du processus éducatifs actualisants pour la personne.

Sommaire du Livre V

		p.
1.	Introduction	1
2.	Sommaire	3
3.	Théorie systémique - Approche systémique	4
4.	Les autodidactes	47
5.	Les objectifs de l'éducation	60
6.	Education et économie (Lauréat Robert H. Butelles	89
7.	Recherche d'un schème épistémologique	116
8.	Aperçu sur l'évaluation	126
9.	Le "shapeur" éducatif	145

Théorie systémique - Approche systémique.

Opération Départ (Montréal)
15 décembre 1969.

(notre réf. loc. no 909)

SOMMAIRE

p.

I. LA THÉORIE SYSTÉMIQUE: SES ORIGINES, SES APPLICATIONS.. 7

II. LES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA THÉORIE SYSTÉMIQUE..... 9

A. La notion de système..... 9

B. La notion de structure.....14

C. La notion de modèle.....16

D. La notion d'isomorphisme.....18

E. La notion d'environnement.....19

III. L'APPROCHE SYSTÉMIQUE.....22

IV. L'APPROCHE SYSTÉMIQUE ET NOTRE RECHERCHE.....28

A. Eléments de notre tâche - Deux perspectives dans l'approche systémique.....28

B. Qu'est-ce qu'une théorie.....30

C. Esquisse d'une démarche systématique..... 33

D. Application à la personne..... 35

E. Application à l'acte éducatif..... 36

F. Application au processus éducatif..... 36

G. Application au système éducatif..... 37

RÉFLEXION FINALE..... 38

BIBLIOGRAPHIE..... 39

I. Commentaires..... 39

II. Liste de titres 41

Je voudrais présenter, aussi succinctement que possible, un certain nombre de données permettant à notre équipe de mieux voir ce que peut nous apporter l'approche systémique dans la recherche que nous avons entreprise. Pour que nous puissions nous prononcer sur ce point, il nous sera utile, je pense, après avoir rappelé les intentions premières des initiateurs de la théorie systémique et son extension à divers domaines, de dégager les concepts fondamentaux de cette théorie; nous pourrons ensuite esquisser les grandes lignes méthodologiques de l'approche systémique; et juger dans quelle mesure cette approche nous convient.

"Théorie systémique", "approche systémique": nous venons d'employer ces deux expressions. Elles ne sont pas synonymes. La théorie systémique est une discipline logico-mathématique qui cherche à établir les principes valables pour tout système (53:139) 1. L'approche systémique est une méthode permettant de mettre à profit les concepts et les principes de la théorie systémique lorsque l'on aborde certains problèmes théoriques ou pratiques dans les différentes disciplines scientifiques ou dans diverses professions. L'approche systémique dérive, évidemment, de la théorie systémique, tout comme les méthodes statistiques dérivent de la théorie des probabilités (53:139). Rappelons donc d'abord comment naquit la théorie systémique.

---

1 - Les numéros entre parenthèses renvoient aux titres de la bibliographie. Celui qui suit les deux points (:) indique la page. Les numéros séparés par des virgules renvoient tous à la bibliographie.

I. LA THÉORIE SYSTÉMIQUE: ORIGINES, DÉFINITION

C'est la préoccupation de l'unité de la science -- ou, en d'autres termes, de l'intégration des disciplines scientifiques -- qui a donné naissance à la théorie systémique. La grande avance de la mécanique et de la physique sur les autres sciences avait amené, au début du présent siècle, beaucoup de savants à affirmer que tous les phénomènes qui font l'objet des diverses sciences sont réductibles aux lois de la physique et de la chimie. C'était l'attitude "mécaniste" (47:45?). L'attitude "vitaliste" estimait, elle, que la biologie ne pouvait être ainsi "réduite" à la physique et à la chimie: des phénomènes comme l'auto-régulation dans le métabolisme, la croissance, la différenciation et d'autres aussi complexes (47:45?), ne peuvent être expliqués par les seules lois de la physique et de la chimie. Entre le "mécanisme" et le "vitalisme" se situe la pensée de von Bertalanffy. Il est légitime, estime-t-il, de chercher, comme les "mécanistes", une théorie capable d'unifier toutes les sciences; il est juste de penser, comme les vitalistes, que cette théorie unifiante ne réside pas dans les lois de la mécanique, de la physique, de la chimie. Deux notions clés lui permettent de transcender les particularismes des uns et des autres et d'envisager sous un même angle les phénomènes biologiques autant que les phénomènes physiques. L'une, -- la notion qu'il existe des lois générales concernant tous les systèmes -- avait été mise de l'avant dès 1925 par Lotka, biologiste américain (58:?); l'autre, la notion de "système ouvert" avait été introduite dans la pensée scientifique en 1929 par Defay, savant belge, dans ses travaux en thermodynamique (53:?). Pendant plus de vingt ans -- de 1925 environ à 1960 environ -- von Bertalanffy s'appliqua à développer sa théorie, qu'il appela "general system theory" (53-139). Dès le début il explora tout particulièrement les domaines de la physique et de la biologie (53,54): et ce fut toujours par des formules mathématiques qu'il tenta d'exprimer les propriétés générales des systèmes.

Le domaine de la psychologie, où dès 1920 Köhler avait implanté le concept de "gestalt" (22), se prêta assez tôt aux préoccupations des tenants de la théorie systémique. Ainsi, par exemple, dès 1935, cette théorie influença Lewin dans sa conception de la personnalité (11:493,35). Von Bertalanffy lui-même, en 1951, aborda le domaine de la psychologie (54). Et, depuis lors bien des études concernant le cheminement de la connaissance (40), concernant l'adaptabilité, les croyances, les attitudes et leurs changements (33:494), ainsi que la personnalité (1) se sont appuyées sur la théorie systémique. En sociologie, l'approche systémique a suscité les importants travaux de Talcott Parsons (36,37). Les phénomènes de la vie économique (5,33:454), de la vie politique sur le plan national (6) et international (18,19) ont aussi été abordés selon la méthode systémique, de même que les problèmes de gestion (30). Dans le domaine du génie, les conceptions systémiques ont engendré le "systems engineering" ou technologie des vastes complexes intégrant de nombreux éléments matériels ou des ensembles hommes-machines (34,45,47).

L'essor de la théorie et de l'approche systémiques dans le champ de l'éducation présente un intérêt particulier pour nous. L'application des conceptions systémiques a touché plusieurs secteurs du domaine éducatif. Sans souci d'ordre historique et sans vouloir être exhaustif, on peut signaler les secteurs suivants. Dans le secteur administratif, des chercheurs ont mis au point une méthode générale pour faire l'analyse systémique du processus décisionnel (10) ou même de l'institution d'enseignement dans son ensemble (49). L'organisation de l'enseignement proprement dit a fait l'objet de nombreuses études systémiques portant soit sur le programme scolaire dans sa totalité (2,20), soit sur l'ordonnancement chronologique des contenus de programmes (49), soit sur l'intégration de la technologie dans le processus éducatif (9,43). Même au niveau le plus abstrait de la théorie éducative on recourt aux schèmes systémiques (24,27). Il faudrait aussi mentionner certains articles concernant le processus éducatif (35) et d'autres exposant les avantages et les dangers de l'approche systémique dans le domaine de l'éducation (3,4,17,30).

Le rappel de ces faits révèle bien que l'approche systémique est une méthode féconde, qui a déjà inspiré de nombreux travaux dans maints domaines scientifiques et professionnels, y compris celui de l'éducation. Nous aurions -- je crois -- l'originalité de l'introduire dans l'étude de problèmes relatifs à l'éducation permanente.

II. LES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA THÉORIE SYSTÉMIQUE

La notion essentielle de la théorie systémique, c'est évidemment la notion de <u>système</u>. Autour de ce concept gravitent les notions de <u>structure</u>, de <u>modèle</u>, d'<u>isomorphisme</u> et d'<u>environnement</u>. Un examen de ces cinq notions nous éclairera donc sur la théorie systémique.

A. <u>La notion de système</u>.

Etudions d'abord la notion de système; et dans une première démarche relevons diverses définitions de ce concept, en commençant par celle de Von Bertalanffy.

Von Bertalanffy, dans son premier exposé synthétique de la théorie systémique, en 1950, propose la définition suivante: "A system can be defined as a complex of interacting elements $E_1, E_2 \ldots E_n$" (53:14).

Hall et Fagen, deux systémistes qui ont préparé, en 1956, pour la compagnie Bell Telephone, un cours intitulé <u>Systems Engineering</u>, définissent ainsi le système:

> A system is a set of objects together with relationships between the objects and between their attributes (15:19).

Ils ajoutent cependant qu'il est pratiquement impossible d'arriver à une définition "complète et sharp". Pour saisir la large portée de cette définition de Hall et Fagen, il est bon de noter que le terme "objects" couvre les choses physiques (v.g. des étoiles, les masses, les "switches", les "engines", les os, les gènes, les muscles, les nez, etc.) aussi bien que les abstractions, par exemple les équations, les variables mathématiques, les lois, des "processes", etc. Le terme "attributes" est aussi vaste dans son extension que le terme "accident", dans la philosophie aristotélicienne: par exemple, les "attributes" des étoiles, ce sont leur température, leurs distances les unes par rapport aux autres, leur vitesse relative. En somme tout ce qui affecte un objet est un "attribute".

Shearer, Murphy et Richardson, les professeurs en génie, entendent par système: "a collection of matter, parts, or components which are included inside a specified, often arbitrary boundary" (45:3). Narendra, qui signe l'article "Systems Engineering", dans le Collier's Encyclopedia, estime que technologiquement parlant, un système est:

> an assemblage of material components operating within a prescribed boundary and united by some form of regular interaction or interdependence to form a coherent and integrated whole (34:37).

Un pont, un complexe routier, un vélo, et même les robinets d'une douche sont, aux yeux des ingénieurs, des systèmes.

Ecoutons enfin un sociologue, Rapoport, qui traite de la "General Systems Theory", dans l'International Encyclopedia of the Social Sciences. Il accepte que l'on définisse un système:

> as (a) something consisting of a set (finite or infinite) of entities (b) among which a set of relations is specified, so that (c) deductions are possible from some relations to other or from the relations among entities to the behavior or the history of the system (42:453).

De ces quelques définitions, provenant de sources diverses, on peut tirer les traits essentiels qui, aux yeux des systémistes, forment le concept de système. Ces traits sont la pluralité des éléments, les relations qui existent entre ces éléments, le caractère unifié de l'ensemble. Soulignons que les éléments peuvent être à peu près n'importe quoi, que ce soit dans l'ordre concret ou dans l'ordre abstrait, dans l'ordre naturel ou dans l'ordre artificiel.

Le système est dynamique si, sous l'un ou l'autre de ses aspects, il subit des changements: sinon il est statique. Le système est ouvert s'il est en interaction avec ce qui l'environne; sinon, il est fermé. C'est la notion de système dynamique et ouvert qui est la plus féconde dans la méthodologie qu'on appelle "approche systémique".

Les sociologues Katz et Kahn (21:19-26), résumant la pensée courante des systémistes, estiment que le système dynamique et ouvert manifeste les caractéristiques suivantes.

(1) Il tire de son environnement certaines formes d'énergie. C'est le phénomène de l'input. Par exemple, le corps humain puise de l'oxygène dans l'air. Les sens, chez n'importe quel être vivant, reçoivent les stimulations de l'extérieur (sans quoi, ils s'atrophient). Il en est de même des organisations sociales: un flux constant d'apports extérieurs les imprègne et assure leur subsistance.

(2) Le système ouvert transforme l'apport de l'input. C'est le phénomène du "throughput". En d'autres termes, quelque chose s'accomplit dans le système. Par exemple, le corps humain transforme la nourriture absorbée en chaleur, en graisse, etc.

(3) Le système ouvert produit quelque chose dans son environnement. C'est l'"output". Ce "produit" peut être l'air qu'exhalent les poumons, ou l'invention d'un esprit créateur, ou le pont construit par une entreprise.

(4) Le fonctionnement du système ouvert a un caractère cyclique. Le produit fourni à l'environnement déclenche une rentrée d'énergie qui permet la reprise du cycle des opérations. Par exemple, le produit d'une entreprise, une fois répandu dans le marché, suscite une rentrée d'argent qui permet de répéter le cycle de production. Ce caractère cyclique du fonctionnement, tient à l'organisation qui structure les parties du système - dans un système physique - ou les événements, dans un système social (21:21).

(5) Dans le système ouvert l'entropie est négative. Contrairement à ce qui se passe dans tout système fermé -- lequel tend vers l'affaissement -- le système ouvert n'est pas soumis au processus de l'entropie. Cela tient au fait qu'il reçoit de son milieu plus d'énergie qu'il ne lui en communique.

(6) Le système ouvert est pourvu d'un mécanisme de feed-back correctif ou d'auto-réglage. Ce mécanisme apporte au système certaines informations concernant les effets de celui-ci dans son milieu; et grâce à cette information, le système corrige son fonctionnement. L'introduction de cette information constitue un input qui s'ajoute à celui que l'on a déjà mentionné (supra, p.12): le premier était un input d'énergie, le second un input d'information. C'est pourquoi, comme le font remarquer Katz et Kahn, le mécanisme de feed-back négatif suppose un autre mécanisme: celui du codage. Le codage réduit les informations reçues en des catégories utilisables pour le système.

(7) Le système ouvert est capable d'homéostasie. En d'autres termes, il se maintient en état de cohésion dynamique ("steady state", "dynamic homeostasis"). Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de transformations à l'intérieur du système (un système vivant, pour ne mentionner que cet exemple, est en perpétuelles transformations internes): l'homéostasie n'est pas immutabilité. Elle n'implique pas non plus que l'équilibre n'est jamais rompu: dans tout système ouvert, en effet, les apports du milieu viennent rompre certains équilibres. Mais le système ouvert, malgré les transformations internes, malgré les ruptures d'équilibre, a le pouvoir de maintenir le caractère de totalité qui lui est propre: la cellule, par exemple, conserve son caractère de cellule et continue à remplir sa fonction de cellule; l'entreprise (système d'un autre ordre) maintient son caractère propre, sa capacité de produire.

(8) Le système ouvert tend vers la différenciation. Ses éléments s'organisent en sous-systèmes pour accomplir des fonctions plus spécifiques, mais toujours en vue de la fonction globale du système. Ce phénomène s'observe facilement dans les organisations sociales, par exemple, où l'on crée des services spécifiques nouveaux pour accomplir des tâches qu'antérieurement des services moins spécialisés accomplissaient.

(9) La dernière caractéristique du système dynamique et ouvert, selon Katz et Kahn, consiste en ceci que, pour aboutir à un état déterminé, le système ne doit pas forcément partir d'un point unique et suivre un cheminement unique. Le système ouvert peut aboutir à un même point en partant de points divers et par des voies diverses. Katz et Kahn appellent cette particularité "equifinality". L'expression non-exclusivité des points de départ exprime, nous semble-t-il, cette particularité, telle que la décrit Von Bertalanffy lui-même (58:4).

Nous avons, dans les paragraphes précédents, présenté les traits essentiels et les caractéristiques d'un système dynamique et ouvert. Il est opportun de noter que la notion de système que nous avons ainsi exposée s'applique surtout à des systèmes temporels, c'est-à-dire à des systèmes qui fonctionnent dans le temps. Mais il y a aussi des systèmes intemporels: ce sont les systèmes logiques et mathématiques, dont le fonctionnement ne s'étale pas dans le temps (par exemple, dans un système de nombres, 3 succède à 2: cette "succession" ne s'étale pas dans le temps). On ne saurait affirmer que les neuf caractéristiques énumérées par Katz et Kahn se vérifient dans les systèmes logiques et les systèmes mathématiques; mais ces derniers ont au moins les trois caractères suivants: la totalité structurée, les transformations internes et l'auto-réglage -- auto-réglage qui ne se fait cependant pas par feed-back -- (40:6-7).

Parce qu'elle est fondamentale dans la théorie systémique et dans l'approche systémique, nous nous sommes étendus assez longuement sur la notion de système. Nous développerons, maintenant, plus brièvement les autres notions associées à celle-ci.

B. La notion de structure.

La notion de "structure", dans le langage scientifi-

que, est parfois très voisine de celle de "système". Voici, par exemple, un texte de Piaget:

> Une structure est un système de transformations, qui comporte des lois en tant que système (par opposition aux propriétés des éléments) et qui se conserve ou s'enrichit par le jeu même de ses transformations,... En un mot, une structure comprend...les trois caractères de totalité, de transformations et d'auto-réglage (40:6-7).

Dans cette conception, "une structure est un système": elle est une sorte de système: catégorie qui se caractérise par certains caractères qu'énumère Piaget. Si l'on compare le texte de Piaget, qu'on vient de lire, aux définitions du système relevées dans les pages précédentes (<u>supra</u>, p. 9, 10, 11), on constate, en effet, que les deux notions de structure et de système sont presque identiques. Telle est, semble-t-il, la conception de la plupart des structuralistes (51:1-2).

Certains auteurs cependant, donnent un sens plus particulier au terme "structure". A leurs yeux, la "structure" ne se confond pas avec la "totalité", l'"ensemble", le "système". On ne doit pas dire, écrit Faix, "a system <u>is</u> a structure"; mais: "a system <u>has</u> a structure (3:150). Et Faix propose la définition suivante: "The structure of a system is the specific set of relations between its units" (3:143). On retrouve la même formule chez Radcliffe-Brown: pour lui, la structure consiste: "of a set of relations between entities" (41:179). Enfin, selon Nadel -- pour citer un troisième exemple -- quand on décrit une structure, on ne décrit pas une totalité, mais "on isole de la totalité des données perçues ce qui est relations, ignorant tout ce qui n'est pas ordre ou arrangement" (33:7).

Il me paraît avantageux de retenir la terminologie de ces auteurs. Réservant le terme "système" pour désigner l'ensemble structuré, appliquons le terme de "structure" au réseau de relations ("net of relations") qui unissent les éléments ou les parties du système. Etudier la structure d'un système prend alors un sens très précis: l'étude de la structure, c'est l'étude des relations internes du système. Précisons encore que "relation" n'est pas synonyme d'"interaction": confusion que l'on remarque dans maints écrits. La relation peut résulter d'une interaction: elle peut conditionner une interaction: mais elle n'est pas l'interaction elle-même.

Notons aussi, à propos de la notion de structure, que les relations qui la constituent ne concernent pas nécessairement des choses; selon Katz et Kahn, dans un système social ce sont des "événements" ("events") qui sont interreliés par la structure (31:31).

C. La notion de modèle.

Pour bien comprendre un système, il faut s'appliquer à en bien saisir la structure, c'est-à-dire le réseau de relations qui le caractérise. Or le langage préféré des systémistes pour exprimer, et comprendre, une structure ce sont des équations. Un exemple emprunté à Von Bertalanffy (53:143) illustrera ce point.

Soit un système S comprenant les éléments p1, p2,... pn qui sont en relation R; et q1, q2,.....qn les valeurs respectives de ces éléments sous un aspect donné. Les variations de ces éléments, dans la relation donnée, s'expriment, dans le cas d'un nombre fini d'éléments, par les équations différentielles simultanées que voici:

$$\frac{dQ_1}{dt} = f_1 \ (Q_1, Q_2, \ldots Q_n)$$

$$\frac{dQ_2}{dt} = f_2 \ (Q_1, Q_2, \ldots Q_n)$$

$$\frac{dQ_n}{dt} = f_n \ (Q_1, Q_2, \ldots Q_n)$$

Ces équations constituent un "système" de variations (qui sont caractéristiques d'une relation donnée) représentant la structure du système S. C'est ce système d'équations que les systémistes appellent le modèle mathématique du système S (15:19).

Il faut, d'après Hall et Fagen, trois conditions pour qu'un système se prête à ce genre de modèle: (a) les relations internes du système doivent être bien explicitées; (b) les propriétés considérées doivent être quantifiables, et en nombre défini; (c) enfin, le mode de comportement des variables, dans les relations données, doit être connu. Malheureusement, remarquent Hall et Fagen, "it is a rare system that has all these properties" (15:19-20). Tous les systèmes ne sont donc pas susceptibles d'être représentés par des modèles mathématiques. Pour ceux que l'on ne peut représenter par un système analogue d'équations, on peut créer des modèles théoriques, c'est-à-dire des ensembles plus ou moins développés de propositions reflétant la structure des systèmes à étudier.

Quel que soit son genre, le modèle, dans la théorie systémique, est un instrument intellectuel très utile pour une meilleure intelligence des réseaux complexes de relations, pour percevoir aussi les analogies entre les phénomènes fort éloignés les uns des autres de par leur nature. Ce qui nous amène à la notion d'isomorphisme.

D. La notion d'isomorphisme.

La notion d'isomorphisme occupe une place très importante dans l'appareil conceptuel de la théorie systémique. C'est sur elle, en somme, que se fonde l'espoir des systémistes d'aboutir à une théorie générale capable d'unifier la science (53:144). - Voici comment un vulgarisateur expose cette notion, empruntée aux mathématiques, elle aussi.

L'étude du champ newtonien, du champ électrique et du champ magnétique, écrit Rigal[2], révèle que ces trois phénomènes physiques "satisfont à des équations fondamentales identiques, bien que les variables et les fonctions y figurant aient un contenu physique totalement différent". Ces phénomènes, poursuit-il,

---

2 - Jean-Louis Rigal, "Les mathématiques de nos enfants", dans La Science contemporaine, tome 2, Paris: Librairie Larousse, 1965, p. 343 et 345.

donnent lieu à des calculs identiques, se développant parallèlement. Ceux-ci, ne faisant intervenir que les équations et non la nature effective des phénomènes étudiés, aboutissent évidemment à des conclusions formellement identiques, notamment à des définitions parallèles de l'énergie mécanique, de l'énergie électrique et de l'énergie magnétique: une fois faite la théorie d'un des champs, il devient inutile de recommencer tous les calculs pour le second et, plus généralement, pour tout champ satisfaisant aux mêmes lois (ou hypothèses). Un mathématicien dirait: les deux phénomènes... donnent lieu à des ensembles isomorphes.

En d'autres termes, en termes plus généraux, deux systèmes sont isomorphes lorsqu'ils ont la même structure, c'est-à-dire lorsque toute relation qui existe entre deux éléments de l'un des systèmes se retrouve entre les éléments correspondants de l'autre système. Les exemples cités par Bigal ne concernent que des phénomènes physiques. Mais on peut relever des isomorphismes entre des phénomènes qui appartiennent à des domaines tout à fait différents. Ainsi Von Bertalanffy a observé que le système d'équations reproduit ci-haut, dans les paragraphes consacrés à la notion de modèle (<u>supra</u>, 16-17, se vérifie en cinétique, en biologie, en démographie, en pharmacologie (53:143-146); et Hall et Fagen découvrent un même système d'équations entre des phénomènes aussi disparates que les appels qui parviennent à un central téléphonique et la désintégration radioactive des particules (15:25).

E. <u>La notion d'environnement</u>.

On a vu, plus haut, que le système ouvert est en situation d'échange avec le milieu où il se situe. D'une part, il en reçoit de l'énergie (input) et de l'information (feed-back); d'autre part, il produit quelque chose dans ce milieu.

L'environnement, [3] ou milieu, est donc intimement lié au système; et cette notion ne saurait être négligée dans un exposé de la théorie systémique. Elle se définit ainsi.

> For a given system, the environment is the set of all objects a change in whose attributes affect the system and also those objects whose attributes are changed by the behavior of the system (15:30).

Où l'on voit que l'environnement est lui aussi un ensemble ("set") dans lequel se situe cet autre ensemble qu'est le système. Le tout -- le système et son environnement -- constitue un <u>univers</u> (15:30).

Notons qu'il n'est pas toujours facile d'établir la frontière d'un système et de le distinguer de son environnement. Ajoutons enfin, qu'un système peut lui-même constituer un "univers" à l'intérieur duquel on démarque des sous-systèmes (15:30).

---

[3] - Je ne suis pas sûr que l'on puisse employer le mot français "environnement" pour traduire "environment", dans le contexte systemique.

Système, structure, modèle, isomorphisme, environnement: l'examen -- fort superficiel, avouons-le -- de ces cinq notions nous a donné une certaine vue d'ensemble de la théorie générale des systèmes. Nous avons là les principaux éléments de l'appareil conceptuel propre à cette théorie. Une connaissance plus approfondie exigerait des considérations mathématiques qui me dépassent. Je souhaiterais aussi démontrer comment la théorie générale des systèmes trouve un complément dans la cybernétique et dans la théorie de l'information, ainsi que l'a signalé Von Bertalanffy lui-même. Mais là encore il me faudrait une compétence que je n'ai pas. Je tiens cependant à signaler que les Maccia, dans leur recherche intitulée: Development of Educational Theory Derived From Three Educational Theory Models (27,28), ont longuement considéré cette question des rapports entre la théorie systémique d'une part et d'autre part la théorie des ensembles, la théorie des graphes, la théorie de l'information et la cybernétique.[4]

---

4 - Parce que notre équipe s'intéresse particulièrement à la cybernétique, je citerai le passage suivant tiré de la recherche des Maccia: "General systems theory is a more general one which incorporates cybernetics. Cybernetics treats of only one aspect of systems, i.e. the governance of input by output" (27:114). -- Von Bertalanffy, qui connaissait l'ouvrage de Wiener, Cybernetics, écrivait déjà en 1951: "Cybernetics is part of a General System Theory of the future" (57:261).

III. L'APPROCHE SYSTÉMIQUE

La théorie systémique, comme on l'a vu dans la section précédente, est une discipline logico-mathématique qui a élaboré un certain nombre de concepts dans le but de découvrir des lois fondamentales dans les phénomènes de la nature que la diversité des sciences a coutume de fractionner en formalités multiples. La théorie systémique est une entreprise d'unification de la science. L'approche systémique dérive de cette théorie. Elle est une façon d'aborder un objet d'étude quel qu'il soit -- réalité que l'on trouve dans la nature ou réalité fabriquée par l'homme; phénomène naturel à expliquer ou phénomène artificiel à organiser -- en lui appliquant les instruments d'analyse propres à la théorie systémique. C'est de cette méthode que nous essaierons d'esquisser les grandes lignes, dans la présente section.

En vérité, l'approche systémique subit les variantes selon les domaines où on l'applique et selon les préoccupations maîtresses de celui qui l'utilise. Voici, par exemple, comment des ingénieurs la conçoivent (45:102-103).[5]

(1) L'ingénieur doit d'abord définir le système à étudier. Il en identifie les divers éléments dynamiques; puis il relève les échanges d'énergie ("energetic interactions") entre ces éléments.

---

5 - Je résume en français ces pages.

(2) L'ingénieur établit ensuite le modèle mathématique du système. C'est là sa tâche la plus importante. Il s'agit de formuler un ensemble d'équations exprimant les liens entre diverses variables (celles qui demeurent les mêmes, de l'entrée à la sortie du système, et celles qui changent -- "through variables": "across variables"). Chaque élément du système doit avoir ses équations.

(3) Dans une troisième étape, l'ingénieur, après avoir déterminé ce que sera l'état initial (ou les conditions initiales) du système, après avoir aussi établi l'équation différentielle qui relie chaque input et chaque output, cherche à résoudre celle qui assure l'output désiré, dans les conditions initiales choisies. En d'autres termes, il cherche à résoudre l'équation différentielle du système.

(4) Une tâche de vérification s'impose alors à l'ingénieur. La solution trouvée correspond-elle à la réalité physique? Se réalise-t-elle dans diverses situations que l'on connaît bien?

(5) Enfin, par une série d'analyses, l'ingénieur doit mettre au point ("design") le système, de façon à ce que celui-ci réponde à certaines exigences de performance.

Dans le domaine des réalités humaines, les tentatives les plus importantes d'application de l'approche systémique ont pris, à ma connaissance, la forme de la méthode structure-fonctionnelle. Mainte ouvrages, de Parsons (36,37), Levy (24), Radcliffe-Brown (41) en sociologie; de Malinowski (29), Faix (9)

en sciences de l'éducation relèvent de cette approche structuro-fonctionnelle.

Faix (8:143) présente ainsi les éléments essentiels de cette méthode. Elle comporte, dit-il, "quatre éléments fondamentaux: le système, la structure, la fonction et le procès.[6] Ces éléments et leurs interrelations logiques constituent un schème conceptuel général pour comprendre un système quel qu'il soit". Voyons ce que l'on entend par chacune de ces notions.

(1) La notion de système a déjà fait l'objet d'un exposé important, dans ce travail. Ajoutons, cependant, qu'ici elle est considérée sur le plan de la méthode systémique et non de la théorie systémique. Elle devient alors un outil intellectuel d'analyse. Elle est, comme le dit Faix (8:144), "a scheme of analysis that breaks down the phenomena being studied into organized wholes, such wholes being associated by an environment". La notion de "système", ainsi considérée, invite d'abord à déceler dans la réalité complexe que l'on veut analyser un ensemble, c'est-à-dire une multiplicité d'éléments ayant quelque chose de commun. Cela implique un effort pour identifier les éléments qui appartiennent à cet ensemble. La notion de système suppose, d'autre part, que l'ensemble est divisible en "organized wholes", ou sous-systèmes, dont chacun, à son tour, groupe un certain nombre d'éléments. Ajoutons que la notion de système implique, au surplus, que l'ensemble auquel on applique cette notion est en rapport d'échange avec la réalité ambiante: ce qui suppose que la limite (frontière ou contour) de l'ensemble est clairement perçue. Bref, la notion de système, comme instrument d'analyse, invite à discerner dans le phénomène que l'on étudie un "ensemble" dont on perçoit les "limites", en même temps que ses "éléments" et ses "sous-ensembles", ainsi que ses "échanges" avec la réalité ambiante.

---

6 - Je traduis "process" par "procès", à l'exemple de Jean Viet (51:82).

(2) La notion de structure, considérée comme élément de l'approche systémique, ne comporte rien de plus que ce que l'on en a dit à propos de la théorie systémique (supra, p.14, 15, 16).

(3) La notion de fonction, elle, s'ajoute à celles que nous avons définies, dans la théorie systémique. Elle est, d'ailleurs, particulière à la méthode structuro-fonctionnelle, de même que la notion de "procès" que l'on abordera ensuite. - Radcliffe-Brown (41:178) définit la fonction: "the contribution which a partial activity makes to the total activity of which it is a part". Par exemple, appliquée à l'analyse d'une société, "the function of any recurrent activity... is the part it plays in the social life as a whole and therefore the contribution it makes to the maintenance of the structural continuity" (41:180). Dans le Dictionary of the Social Sciences, l'auteur de l'article "Function", essayant de dégager les traits les plus généraux de cette notion telle qu'on la conçoit en sciences sociales, y voit "en quelque sorte une conséquence" d'un élément donné d'un ensemble en tant que cette conséquence affecte une situation, un arrangement, le système lui-même (7:277). Faix, de son côté, souligne nettement l'aspect de "contribution" que comporte la notion de fonction: "The function of some mecanism or activity", écrit-il, "signifies the contribution it makes toward the maintenance of some characteristic or condition in a given system" (3:158). -- La fonction est donc quelque chose qui se situe entre deux termes: elle est l'apport du premier au second, ce qui est fourni par le premier au second, soit pour l'être, soit pour l'agir de celui-ci. Chacun des termes peut être une chose, une activité, une structure, un élément quelconque du système à l'intérieur duquel on envisage la fonction. Quant à la contribution elle-même, elle peut être de nature variée: elle peut consister en un produit concret ou un effet intangible, une condition qui s'établit, etc. Elle peut avoir aussi une portée plus ou moins grande: certaines activités, par exemple, contribuent à maintenir une structure ou un organisme d'envergure restreinte qui, à son tour, contribue à l'oeuvre globale effectuée par l'ensemble du système.

(4) La notion de procès, dans l'armature conceptuelle de la méthode structuro-fonctionnelle, apporte l'élément dynamique. Elle indique que la méthode est conçue pour l'analyse de systèmes non pas statiques, mais dynamiques, c'est-à-dire "en marche" ("on going"), en évolution. - La notion de "procès" n'est peut-être pas la plus limpide des notions utilisées par les sociologues (23:538); mais dans le contexte de l'analyse structuro-fonctionnelle (considérée comme méthode, et non comme théorie de la société), elle présente un aspect précis. Le Dictionary of the Social Sciences la définit ainsi: "In its fundamental aspects, social process is a concept of movement, change, flux" (23:538). La notion de "procès", peut-on dire, correspond au concept aristotélicien de "motus", qui embrasse tout changement, toute transformation, tout passage d'un point ou d'un état à un autre, tout développement. Mais il faut noter que le changement, le mouvement, le développement auquel réfère la notion de "procès" possède une certaine dimension temporelle; il s'accomplit "through time" (8:164). Goode insiste sur cet aspect: "Process occurs over time... If we observe processes, we expect to see a sequence of interactions, a set of phases, or a succession of events. We are interested, then, in analysing how an event or situation develops" (14:155). [7]

Ces notions que l'on vient de décrire (système, structure, fonction, procès), on peut se demander, maintenant, comment elles peuvent dans la pratique s'associer pour constituer un instrument intellectuel d'analyse. Marion Levy nous fournit une réponse à cette question. Il propose, en effet, une façon de procéder que l'on peut considérer comme applicable dans toute analyse structuro-fonctionnelle. Voici, résumées en français, les grandes lignes de ce mode d'application ("procedure"), (24:34-43).

---

7 - Les soulignés sont de moi.

(1) Il faut d'abord délimiter l'ensemble concret que l'on veut soumettre à l'analyse. Cet ensemble constituera un système d'action sociale que l'on peut distinguer de tout autre ensemble similaire. La délimitation que l'on effectue doit être fondée en réalité et non pas arbitraire. Naturellement, l'ensemble que l'on délimite ainsi doit être en rapport avec le problème que l'on a en tête.

(2) Ensuite, il faut bien distinguer de cet ensemble, ou système, son environnement. Celui-ci comprend les facteurs du milieu qui déterminent la plus grande variation possible dans la structure qu' caractérise l'ensemble. C'est l'observation et non l'arbitraire qui établit la frontière entre le système et son environnement. Le chercheur doit se garder d'accorder une importance exclusive à l'un ou l'autre facteur particulier. Il se rappellera aussi que le seul fait de relever les facteurs ne constitue pas une explication.

(3) On cherchera, en troisième lieu, à découvrir, pour les énoncer explicitement, les conditions minimales qui font que le système se maintienne dans son environnement sans changer de structure. En d'autres termes, on se demande quelles fonctions doivent s'accomplir pour que le système subsiste dans son environnement. Ici encore c'est l'observation et non l'arbitraire qui doit guider le chercheur.

(4) Enfin, on essaiera de saisir les structures. Selon quelles structures, observables et constantes, les opérations doivent-elles s'accomplir pour assurer les conditions minimales (ou fonctions)?

Cette méthode proposée par Levy constitue une des variantes de l'approche systémique. Nous avons vu quelques pages plus haut (supra, p. 22, 23) qu'appliquée à des problèmes du génie cette approche systémique peut comporter quelques aspects différents. Elle est donc susceptible de formes diverses.

Mais quelle que soit la variante employée, l'approche systémique procurera un certain nombre de données; et c'est avec ces matériaux que l'on pourra construire le modèle du phénomène étudié. Ce modèle pourra consister en un système d'équations (si la nature des données le permet, ou en système de graphes, ou en un ensemble articulé de propositions, ou en un diagramme accompagné d'explications. De toute façon, il exprimera la structure et le fonctionnement du phénomène saisi comme un système. Au plan concret, on sera alors en mesure de contrôler plus efficacement le phénomène; au plan de la recherche, on pourra mieux circonscrire les problèmes et formuler des hypothèses.

IV. L'APPROCHE SYSTÉMIQUE ET NOTRE RECHERCHE

Nous pouvons maintenant nous demander si l'approche systémique convient au travail de recherche que nous poursuivons. Je dis bien "travail de recherche", car je fais ici abstraction de nos problèmes de "communication".

A. Eléments de notre tâche - Deux perspectives dans l'approche systémique.

Pour examiner cette question, voyons d'abord à quel objet, au juste, nous appliquerions l'approche systémique. Notre

tâche la recherche pour l'avoir définie, en tenant compte de sa complexité et de ses limites pas trop définies, par le titre suivant: "élaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente". Nous essayons, en somme, de cerner certaines notions fondamentales touchant, les unes la personne (son devenir et son interaction avec la société), les autres le phénomène éducatif considéré non seulement au niveau de l'acte éducatif élémentaire, mais encore dans sa dimension plus grande de processus, et dans son aspect organisationnel général de système. Tel est donc l'objet auquel nous appliquerions la méthode systémique.

D'autre part, - - on le constate facilement en consultant la littérature qui s'y rapporte - - l'approche systémique dans le domaine de l'éducation peut répondre à deux préoccupations différentes. On y recourt parfois en vue d'élaborer une théorie. Ainsi Faix (8) et Macdonald (29) l'ont employée pour élaborer une théorie du programme scolaire, alors que les Maccia (26, 27, 28) l'utilisent pour construire une théorie générale de l'éducation. D'autres, en revanche, recourrent à l'approche systémique pour établir les conditions du fonctionnement optimal d'un phénomène d'éducation. Exemples: les recherches de Taft (49, 50) sur l'ordonnancement optimal des matières dans un cours destiné à la formation d'ingénieurs.

Pour répondre à notre question: "l'approche systémique convient-elle à notre recherche?" il faudrait donc essayer de voir ce que donnerait l'application de l'approche systémique, (a) dans la perspective d'une théorie à construire; (b) dans la perspective d'un fonctionnement optimal à assurer. Mais je crois qu'il serait prématuré, dans la présente discussion, de considérer la deuxième perspective. Nous nous sommes, en effet, jusqu'à ce jour, préoccupés d'élaborer un modèle théorique, estimant que la recherche d'un modèle de fonctionnement optimal pourrait être entreprise plus tard. Je me bornerai donc, ici, à des considérations sur l'application de l'approche systémique à notre effort d'élaboration d'une théorie d'éducation permanente, théorie qui, selon l'orientation que nous avons prise,

comporte les quatre points centraux que j'ai énumérés plus haut: la personne; son devenir et son interaction avec la société; l'acte éducatif; le processus éducatif; le système éducatif.

3. Qu'est-ce qu'une théorie?

Il s'agirait donc pour nous de mettre au point, grâce à une démarche systémique, une théorie de l'éducation permanente portant sur les points centraux que je viens de rappeler. Une théorie, qu'est-ce à dire?

Je ne veux pas entreprendre, pour éclairer cette notion, un trop long périple à travers les ouvrages de logique, de philosophie des sciences et de méthodologie scientifique. Il importe cependant que notre façon d'entendre ce mot de "théorie" ne soit pas étrangère à la littérature scientifique. Je ne retiendrai donc que quelques définitions types, tout juste ce qu'il faut pour assurer notre orthodoxie scientifique.

Je note d'abord deux définitions de Lalande, dans son Vocabulaire technique et critique de la Philosophie. Le mot "théorie", estime-t-il, peut désigner:

- - par opposition à la connaissance vulgaire, ce qui est l'objet d'une connaissance méthodique, systématiquement organisée, et dépendant par suite, dans sa forme, de certaines décisions ou conventions scientifiques qui n'appartiennent pas au sens commun;

> -- par opposition au détail de la science, une large synthèse se proposant d'expliquer un grand nombre de faits et admise, à titre d'hypothèse vraisemblable, par la plupart des savants d'une époque: la théorie atomique, la théorie cellulaire.[8]

Il est évident que nos préoccupations théoriques se rattachent au premier de ces deux sens. Notons dans cette définition les mots "systématiquement organisée" et"conventions... qui n'appartiennent pas au sens commun".

Mary Hesse, dans The Encyclopedia of Philosophy, considère que les théories sont des "systems of statements" 9 (alors que les lois sont des "single statements") et elle souligne que dans les propositions qui constituent une théorie il se trouve "at least some terms that do not refer to observables, and are not operationally definable".[10] Ici encore remarquons que les éléments de la théorie sont organisés en "système" et que certains du moins ne sont pas au simple niveau de la connaissance commune. On retrouve les mêmes traits dans les considérations que Kaplan (théoricien de la méthodologie scientifique

---

8 - André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 8e édition. Paris: Presses Universitaires de France, 1960, p. 1128.

9 - Mary Hesse, "Laws and Theories" dans Paul Edwards (Ed.), The Encyclopedia of Philosophy, Volume Four. New-York: The Macmillan Company and The Free Press, c1967, p. 405.

10 Ibid., p. 404.

appliquée aux sciences de l'homme) présente sur la notion de théorie. Il considère en effet qu'une théorie est "a symbolic construction", [11] qu'elle "puts things known into a system". [12]

Dans le domaine de l'éducation - - pour nous replacer sur le terrain qui nous est propre - - je constate que l'on entend par "science" ou théorie du "curriculum" (programme scolaire) "a body of tentatively accepted generalizations about curriculum phenomena that could be used to predict the consequences of change in conditions" (8:14). Maccia, spécialiste de l'"educational theorizing", écrit: "Theory is a group of related statements which are propositions. The statements must be **propositions** in the sense of declarations about something". [13] Et, dans le domaine de l'éducation, elle distingue quatre sortes de théories [14]: (a) les théories axiologiques, dont les propositions portent sur les valeurs qui doivent régir l'éducation; (b) les théories praxiologiques, dont les propositions portent sur les pratiques éducatives; (c) les théories formelles, dont les propositions établiraient les structures d'un langage permettant l'expression scientifique de toute spéculation pédagogique; [15] (d) les théories explicatives, dont les propositions, à l'instar des théories physiques, décrivent et expliquent les phénomènes éducatifs.

---

11 - Abraham Kaplan, The Conduct of Inquiry, San Francisco: Chandler Publishing Company, 1964, p. 296.

12 - Ibid; p. 302.

13 - Elizabeth S. Maccia, Educational Theorizing and Curriculum Change, Columbus, Ohio: The Educational Theory Center, The Ohio State University, 1966, photocopie ERIC: ED 018 308, p.4.

14 - Ibid., p. 3-6; et Elizabeth S. Maccia, Curriculum Theory and Policy, Columbus, Ohio: The Educational Theory Center, Ohio State University, 1965, photocopie ERIC; ED 18 307, p. 3-5.

15 - Maccia elle-même, dans un de ses ouvrages (27), a essayé de construire une telle théorie.

J'ai cru bon de rappeler ces diverses définitions: elles nous permettent d'affirmer qu'une théorie de l'éducation permanente serait un ensemble structuré de propositions concernant le phénomène de l'éducation permanente. Le phénomène de l'éducation permanente pourrait être considéré globalement, comme un système dans l'univers du phénomène social; ou partiellement, c'est-à-dire dans certains de ses phénomènes ou aspects particuliers. Les propositions comporteraient certains termes qui sont des construits. Le tout constituerait un système symbolique (d'où l'appellation de "modèle" qu'on pourrait lui donner). Les propositions pourraient tenir soit à décrire et expliquer le phénomène (théorie explicative); soit à établir les valeurs qui le régissent (théorie axiologique); soit à choisir les pratiques qui le concernent (théorie praxiologique); soit à bâtir un langage permettant de l'exprimer conformément à toutes les rigueurs d'une logique scientifique (théorie formelle).

En fait, à cause du chemin que nous avons déjà parcouru dans notre tâche de recherche, on peut dire que notre préoccupation ne serait pas d'établir une théorie formelle, ni une théorie praxiologique. Nous tenterions d'élaborer une théorie explicative du phénomène de l'éducation permanente avec les bribes de théorie axiologique. Et dans le phénomène global de l'éducation permanente nous serions intéressés au phénomène de la personne dans son devenir et dans son interaction avec la société, au phénomène de l'acte éducatif, au phénomène du processus éducatif et au phénomène du système organisationel.

C. Esquisse d'une démarche systémique.

A propos de ces "phénomènes" (personne, acte éducatif, etc.) nous tenterions d'élaborer un système de propositions: et cela, grâce à une démarche systémique. Une démarche systémique, qu'est-ce à dire?

Nous avons relevé, plus haut (supra, p.23, 28), d'après Faix et Levy, deux procédures d'analyse systémique. Nous inspirant de ces exemples, nous pouvons entrevoir que notre démarche aurait à peu près l'allure suivante, pour chacun des objets d'analyse (personne, acte éducatif, etc.).

(1) Le premier pas consisterait à concevoir chacun des objets d'étude comme un système: comme un système ouvert, c'est-à-dire en situation d'échange avec un "environnement"; et dynamique, c'est-à-dire où il "se passe quelque chose", où il y a "passage d'un point à un autre", où s'accomplit un "phénomène" global, impliquant lui-même des phénomènes particuliers. L'art ici consiste donc à saisir dans l'objet d'étude un ensemble de phénomènes interdépendants, manifestant d'une façon stable, dans le temps, un dessin assez défini, cet ensemble étant lui-même en interaction avec d'autres ensembles qui l'environnent (37:36). Ce premier effort d'analyse doit relever non seulement les "phénomènes" - - ou "procès", selon l'expression technique de l'approche structuro-fonctionnelle (supra, p. 24) - - mais aussi tous les éléments qui à un titre quelconque participent à ces phénomènes.

(2) Le deuxième effort d'analyse s'appliquerait à définir les relations qui jouent dans le système tel que délimité: relations du système avec son environnement (input, output, feedback); relations des phénomènes à l'intérieur du système; relations des éléments.

(3) Si nous voulions adopter la forme structuro-fonctionnelle de l'approche systémique, il faudrait introduire dans l'analyse la notion de fonction (supra, p. 25). Quant à moi, cependant, j'estime que nos objets d'étude (personne, acte éducatif, etc.) peuvent se prêter à une explication théorique suffisante sans le recours à cette notion, chère à une catégorie seulement de systémistes.

Je n'ai vraiment fait qu'esquisser une éventuelle démarche systémique. Dans la pratique, il ne faut pas se faire d'illusion, chaque pas s'accompagnerait de mille et une difficultés. Par exemple, il est facile de se proposer de saisir dans un objet d'étude un ensemble de phénomènes interdépendants, il est aisé, effectivement, de dénombrer un certain nombre de ces phénomènes; mais où est précisément la frontière du système que l'on veut ainsi concevoir? quel est le critère précis qui permet de discerner ce qui fait partie du système et ce qui fait partie de son environnement?

D. Application à la personne.

Considérons, maintenant, l'application de la démarche systémique à chacun de nos objets d'étude. A ce propos, je me contenterai de quelques brèves notules. Effectuer strictement cette application serait l'accomplissement même de toute notre recherche: ce que je ne peux évidemment pas entreprendre ici.

Commençons par l'application à l'étude de la personne. Nous avons déjà dans la 1ère partie de notre document 502 (*premier essai de construction de notre modèle...*), un ensemble de propositions qui expriment notre conception de la personne, conception que nous tenons de Rogers. Ces propositions pourraient fort bien être présentées comme le résultat d'une démarche systémique comme celle que j'ai décrite ci-haut. Rogers ne le dit peut-être pas explicitement, mais à ses yeux la personne est sûrement un système ouvert et dynamique. Si, pour mieux fouiller le problème du devenir de la personne et des relations de la personne avec la société (socialisation), nous adoptons une démarche systémique, je crois que nous ne trahissons en rien la démarche de Rogers.

Notre document 494 (De l'utilité possible de la cybernétique...) de Jean-Marc Baril contient déjà plusieurs éléments d'une réflexion systémique sur la personne dans son devenir et dans son rapport avec "le monde extérieur".

E. Application à l'acte éducatif.

Au sujet de l'acte éducatif, nous avons aussi un ensemble de propositions, dans la IIe partie de notre document 502. La conception que reflètent ces propositions est clairement systémique. L'acte d'apprendre y est présenté comme un ensemble d'éléments, de phénomènes et de relations, donc comme un système.

Les réflexions de Pierre Angers (rassemblées dans le document 502) définissent très bien les relations entre les éléments. Celles de Jean-Marc Baril (document 494) apportent une précision importante, en présentant le s'éduquant comme le système où se produit le phénomène de l'apprentissage, alors que l'agent coopérateur, les outils, les objets à connaître, etc. sont des systèmes environnants, en interaction avec le s'éduquant. Au surplus, dans le document de Jean-Marc Baril, les rapports entre le système "s'éduquant" et les autres systèmes sont des échanges d'information. Cette façon d'exprimer les relations entre les éléments impliqués diffère de celle qu'emploie Pierre Angers (document 502). Il faudrait réfléchir sur cette différence.

F. Application au processus éducatif.

L'application de l'approche systémique au processus éducatif peut prendre la forme d'une recherche opérationnelle.

L'étudiant est alors considéré comme une matière première qui entre dans un système de production éducative, y suit un processus d'"usinage" en quelque sorte, et en sort comme produit éduqué. On ferait une étude systémique de ce processus pour en assurer l'efficacité optimale. Jean-Marc Baril, dans le document 435 (Le "harpening" éducatif), a montré que cette conception, qui a déjà hanté nos esprits, serait incompatible avec notre conception générale de la personne et de l'acte éducatif. Et Jean-Marc Baril a présenté du processus éducatif une conception qui est en harmonie avec les autres éléments de notre pensée. Le processus éducatif est alors considéré comme un déploiement, un prolongement de l'acte éducatif l'acte éducatif est étudié "systémiquement", le processus le sera aussi. Je crois d'ailleurs que toutes les considérations de la IIe partie du document 435 sont intégrables dans une étude systémique. Le document 496 (L'importance d'un modèle du processus éducatif) d'André Aubry présente aussi quelques suggestions pour une approche systémique du processus éducatif (vg. no 13 et no 16).

G. Application au système éducatif.

Je crois qu'en vérité nous n'avons pas songé à entreprendre une étude spécifique du système organisationnel de l'éducation permanente. Mais nous avons toujours tenu à exprimer le plus formellement possible les caractéristiques que doit manifester un système d'éducation permanente pour être conforme à notre modèle de l'acte éducatif et du processus éducatif. Le document 440 (Système d'éducation permanente) d'André Aubry synthétise notre pensée sur ce point.

Il y a cependant plus dans ce document. On y relève la définition suivante. Un système d'éducation conforme à notre pensée, y lit-on, serait: "l'ensemble structuré et dynamique des moyens systématiquement mis en oeuvre pour permettre à tous les membres d'une société de s'auto-éduquer en permanence" (document 440, no 5). Cette définition invite à une étude systémique.

REFLEXION FINALE

Au terme de cette étude, j'avoue que je reste perplexe. J'ai présenté assez longuement la théorie systémique et l'approche qu'elle inspire; puis j'ai tenté quelques considérations sur l'application de cette approche à notre recherche. Tout cela m'inspire certes la conviction que l'approche systémique est bien appropriée à un travail qui vise à construire un modèle théorique. Je vois aussi que cette approche a affecté, plus ou moins consciemment, notre démarche. Mais je garde malgré tout une certaine réserve. Poursuivre une réflexion en se laissant influencer dans une certaine mesure, par le mode de pensée systémique: c'est une chose (et c'est ce que nous avons fait). **Appliquer** strictement la méthode systémique: c'est une autre chose, qui exige de la technique. Et je me demande si nous ne ferions pas une imprudence en nous lançant dans cette "autre chose".

B I B L I O G R A P H I E

I. COMMENTAIRES

Cette bibliographie ne veut que répondre sommairement à quelques questions élémentaires qui se posent lorsque l'on aborde, en novice, le vaste domaine de la théorie et de l'approche systémiques.

A. - <u>Quelles sont les origines de la théorie systémique</u>? Sur ce point, il m'a paru d'un intérêt primordial de relever les écrits de Von Bertalanffy (titres 52-58), puisqu'il a été le principal promoteur de la théorie générale des systèmes. Le titre 58 traite particulièrement, dans ses premières pages, des origines du mouvement. - Rapoport (47) situe Von Bertalanffy dans le mouvement de la pensée scientifique contemporaine.

B. - Quelles sont les grandes lignes de la théorie systémique? Ici encore les écrits de Von Bertalanffy constituent une source essentielle. Les titres 53 et 58 de cet auteur sont des exposés généraux. Les titres 52, 54, 55, 56, 57 du même auteur approfondissent les points particuliers; Hall et Fagen (15) font de même ainsi que Boulding (3). On trouve dans Rapoport (42) une vue d'ensemble, de date récente (1968). Dans sa forme structuro-fonctionnelle, l'approche systémique est exposée d'une façon bien articulée dans la thèse de Faix (8). Elle est présentée avec ampleur dans Parsons (36, 37), Levy (24), Radcliffe-Brown (41). Le Dictionary of the Social Sciences traite brièvement de quelques concepts-clés de l'approche structuro-fonctionnelle (7,22). La notion de système est particulièrement bien présentée dans Katz et Kahn (21), dans Faix (8), Von Bertalanffy (53,58); celle de structure dans Faix (8), Piaget (40) et Viet (51).

C. - Quelles sont les applications de la théorie systémique? Dans le domaine de l'éducation, les travaux qui s'inspirent de la méthode systémique sont innombrables. J'ai relevé quelques titres touchant divers aspects: la recherche (4,32), l'administration (10,30), le fonctionnement global d'une institution (48), l'utilisation de la technologie éducative (2,9,43,44), l'élaboration des programmes (8,29,49, 50). Les Maccia (26,27,28) s'emploient, depuis plusieurs années, à mettre au point une théorie formelle de l'éducation, selon un mode systémique. Harrison (16) critique ces efforts. Enfin, je signale un article traitant de la cybernétique et de la théorie de l'information (35).

Dans le domaine de la sociologie, je ne cite qu'un petit nombre d'applications de l'approche systémique: ce sont pour ainsi dire des exemples classiques: Levy (24), Parsons (36,37,39), Radcliffe-Brown (41), Nadel (33). - En psychologie, Cochman (13) donne une vue d'ensemble de l'apport systémique; j'ai retenu, en plus, Köhler (22) et Lewin (25) qui furent des

initiateurs, Allport (1) qui applique l'approche systémique à l'étude de la personnalité, et Piaget (40) qui en fait une application épistemologique. - Je signale quatre titres concernant les vues systémiques en science politique: deux prospections du terrain (19 et 31) et deux ouvrages particuliers (6 et 18). - J'ai peu exploré les applications dans les sciences biologiques et physiques (52-54), dans le domaine économique (5), dans le domaine de l'administration (30) et dans le domaine du génie (24,45,47).

D. - Quels sont les avantages et les inconvénients de la théorie et de l'approche systémique? Von Bertalanffy se préoccupe, dans la plupart de ses écrits, de signaler tout ce que l'on peut attendre de l'approche systémique: il le fait en particulier dans 52, 53, 54, 55. De même Boulding (3). Viet (51) discute des avantages et inconvénients de toutes les méthodes qui impliquent la notion de structure: Piaget aussi (40). Tous les titres concernant l'application de l'approche systémique dans le domaine de l'éducation soulignent quelques avantages particuliers de cette méthode. Je n'ai relevé qu'un article qui s'applique à montrer les inconvénients possibles de la méthode: c'est l'article de Hartley (17) qui énumère 25 dangers.

Il va sans dire que cette bibliographie n'est pas l'oeuvre d'un expert. Sur chacune des quatre questions autour desquelles je l'ai bâtie on pourrait allonger la liste des titres. Je n'ai peut-être pas, d'ailleurs, choisi les meilleurs titres sur chaque point. Je ne fais, en somme, que révéler ce que mon étude m'a fait connaître sur le mouvement systémique.

[Le rédacteur principal de ce texte est M. Gérard Blanchet de l'Opération Départ (Montréal)]

II. LISTE DES TITRES

(1) ALLPORT, Gordon W., "The Open System in Personality Theory", Journal of Abnormal and Social Psychology, 61 (1960): 301-310.

(2) BARSTON, John & OXHANDLER, Eugene (editors), "The Systems Approach", Audiovisual Instruction, (Special Issue), X, 5 (May 1965): 360-397.

(3) BOULDING, Kenneth, "General Systems Theory - - The Skeleton of Science" dans General Systems. Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory. Volume I, 1956, Ann Arbor, Mich.: Braun-Brumfield Inc., p. 11-17.

(4) BUCHANAN, Bruce H., "Cybernetics and Educational Research", Ontario Journal of Educational Research, X, 2 (Winter 1967-68): 73-81.

(5) CHRIST, Carl F., Econometric Models and Methods, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons Inc., 1966, xxiii-705 p.

(6) EASTON, David, A Systems Analysis of Political Life, New York: Wiley, 1965, xvi-507 p.

(7) EISTER, Allan W., "Function"; dans Julius Gould and William L. Kolb (Ed.), A Dictionary of the Social Sciences, New York: The Free Press, 1965, p. 277.

(8) FAIX, Thomas Llewellyn, "Toward a Science of Curriculum: Structural-Functional Analysis as a Conceptual System for Theory and Research". Doctor's thesis; Madison: University of Wisconsin, 1964, 278 p. - Microfilm de "University microfilms".

(9) FINN, James D., "A Possible Model for Considering the Use of Media in Higher Education", A-V Communication Review, XV, 1 (Summer 1967): 153-157.

(10) FOX, Lawrence Eliot, "A Decision Making Model for College Administration: an Exploratory Study of its Use". Doctoral Dissertation: The University of Michigan, 1966, 196 p. Résumé dans: Dissertation Abstracts, 27, p. 4067.

(11) General Systems. Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory, Volume I, 1956. Ann Arbor, Mich.: Braun-Brumfield Inc. 1956.

(12) "General System Theory: A New Approach to Unity of Science", Human Biology, 23 (1951); 302-361. -- Communications présentées au Symposium tenu à Toronto, le 29 décembre 1950, par l'"American Philosophical Association, Eastern Division", à l'occasion de la 47e réunion annuelle.

(13) GOCHMAN, David S., "Psychological Systems", dans David L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 15; U.S.A.: The Macmillan Company & The Free Press, c1968, p. 486-495.

(14) GOODE, William J. (Ed.), The Dynamics of Modern Society, New York: Atherton Press, 1966, xv-474 p.

(15) HALL, A.D. & FAGEN, R.E., "Definition of System" dans General Systems, Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory, Volume I, 1956: Ann Arbor, Mich.: Braun-Brumfield Inc., 1956, p. 18-26.

(16) HARRISON III, Frank R., "Constructing Theories of Education", The School Review, 74, 2 (Summer 1966): 133-138.

(17) HARTLEY, Harry J., "Limitations of Systems Analysis", dans Phi Delta Kappan, L, 9 (May 1969): 515-519.

(18) KAPLAN, Morton A., System and Process in International Politics, New York: Wiley, 1957, xx-383 p.

(19) KAPLAN, Morton A., "International Systems" dans David L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 15: U.S.A.: The Macmillan Company & The Free Press, c1968, p. 479-486.

(20) KAST, Fremont E. et ROSENZWEIG, James E., "La portée de la notion de système pour la gestion des entreprises", Management International Review, VII, 4-5 (1967): 97-103.

(21) KATZ, Daniel & KAHN, Robert L., The Social Psychology of Organizations, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1966, viii-498 p.

(22) KOHLER, Wolfgang, Gestalt Psychology, New York: H. Liveright, 1929, x-403 p.

(23) LANGWORTHY, Russel L., "Process": dans Julius Gould and William L. Kolb (Ed.), A Dictionary of the Social Sciences, New York: The Free Press, 1965, p. 538.

(24) LEVY, Marion J., The Structure of Society, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1952, xvii-594 p.

(25) LEWIN, Kurt, (Transl.: D.K. Adams and K. Zener), A Dynamic Theory of Personality. New York: McGraw-Hill, c1935.

(26) MACCIA, Elizabeth S. & MACCIA, George S., Construction of Educational Theory Models. U.S. Office of Education

Research Reports, no 1632. Washington D.C.: U.S. Office of Education, 1963.

(27) MACCIA, Elizabeth S. & MACCIA, George S., Development of Educational Theory Derived From Three Educational Theory Models. U.S. Office of Education Research Reports no 5-0638. Washington D.C.: U.S. Office of Education, 1966, 246 p. Microfiches ERIC (ED 010 534).

(28) MACCIA, Elizabeth S. & MACCIA, George S., "Educational Theory Developed Through the SIGGS Theory Model". Scientia Paedagogica Experimentalis, VI, 1 (1969): 43-64.

(29) MACDONALD, James B., "Curriculum Theory: Problems and a Prospectus". Mimeographed Copy of a Paper Read at the Professors of Curriculum Meeting, Miami Beach, Florida, 1964 - Madison, Wisconsin: the University of Wisconsin, 1964, 17 p.

(30) MAUCH, James, "A Systems Analysis Approach to Education" Phi Delta Kappan, XLIII, 4 (January 1962): 159-164.

(31) MITCHELL, William C., "Political Systems" dans David L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 15, U.S.A.: The Macmillan Company & The Free Press, c1968, p. 473-479.

(32) "Modèle d'approche systématique en éducation", Bulletin du CCRE, 17 (février 1969): 4.

(33) NADEL, Siegfried F., The Theory of Social Structure. London: Cohen & West Ltd., 1957, xvi-159 p.

(34) NARENDRA, V.S., "Systems Engineering" dans: Collier's Encyclopedia, Volume 22: U.S.A., Great Britain: The Crowell-Collier Publishing Company, c1964, p. 22.

(35) PACKER, C. Kyle & PACKER, Toni. "Cybernetics, Information Theory and the Educative Process", Teachers College Record, 61 (1959): 134-142.

(36) PARSONS, Talcott, The Social System, Glencoe, Ill.: Free Press, 1951, xviii-575 p.

(37) PARSONS, Talcott, "An Outline of the Social System" dans Talcott Parsons, Edward Shils, Kaspar D. Naegele, Jesse R. Pitts (Ed.), Theories of Society, Foundations of Modern Sociological Theory, Volume I, New York: The Free Press of Glencoe, Inc., 1961, p. 30-79.

(38) PARSONS, Talcott, "Social Systems", dans: International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 15; U.S.A.: The Macmillan Company & The Free Press, c1968, p. 458-472.

(39) PASSERON, Jean-Claude, "La relation pédagogique et le système d'enseignement", Prospective, No 14 (septembre 1967): Education et Société; Paris: Presses Universitaires de France, 1967, p. 149-171.

(40) PIAGET, Jean, Le structuralisme, Collection "Que sais-je?" Paris: Presses Universitaires de France, 1968, 127 p.

(41) RADCLIFFE-BROWN, Alfred R., Structure and Function in Primitive Society, London: Cohen & West Ltd., 1952, vii-219 p.

(42) RAPOPORT, Anatol, "General Systems Theory" dans David L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 15, U.S.A.: The Macmillan Company & The Free Press, c1968, p. 452-458.

(43) SAETTLER, Paul, A History of Instructional Technology, New York, Toronto, etc.: McGraw-Hill Book Company, 1968: Chapter 13: "The Systems Approach to Instruction, A Prospective View", p. 268-280.

(44) SHAW, James A., "The Systems Approach", Canadian University, II 6 (Nov.-Dec. 1967): 36-40.

(45) SHANNON, J. Lowen, MCCUNY, Arthur T., RICHARDSON, Herbert H., Introduction to System Dynamics. Reading, Mass.: Don Mills, Ont.: Addison-Wesley Publishing Company, 1967, xi-430 p.

(46) "Systems Analysis" dans David L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Volume 15, U.S.A.: The Macmillan Company & The Free Press, c1968, p. 452-495.

(47) "Systems Engineering" dans McGraw-Hill Encyclopedia of Science and Technology, Volume 13, New York, Toronto, etc.: McGraw-Hill Inc., 1966, p. 375-380.

(48) TAFT, Martin I. & REISMAN, Arnold, The Educational Institution as a System -- A Proposed Generalized Procedure for Analysis. 45 p.

(49) TAFT, Martin I. & REISMAN, Arnold, Towards Better Curricula Through Computer Selected Sequencing of Subject Matter, Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education & Welfare: Office of Education, n.d. (1967), 27 p. mim. Photocopie de ERIC (ED 012-106).

(50) TAFT, Martin I., "Toward a Systems Analysis Approach to Engineering Education: A Heuristic Model for the Scheduling of Subject Matter", Unpublished Ph. D. dissertation, School of Engineering, University of Southern California, 1966.

(51) VIET, Jean, Les méthodes structuralistes dans les sciences sociales, Paris: Mouton & Cie, 1967, vii-246 p.

(52) VON BERTALANFFY, Ludwig, "The Theory of Open Systems in Physics and Biology", Science, CXI (January 13, 1950): 23-29.

(53) VON BERTALANFFY, Ludwig, "An Outline of General Systems Theory", The British Journal for the Philosophy of Sciences, I, 2 (August 1950): 134-165.

(54) VON BERTALANFFY, Ludwig, "Theoretical Models in Biology and Psychology", Journal of Personality, XX (1951-52): 24-38.

(55) VON BERTALANFFY, Ludwig, "Problems of General Systems Theory", Human Biology, 23 (1951): 302-312.

(56) VON BERTALANFFY, Ludwig, "General System Theory: A New Approach to Unity of Science", Human Biology, 23 (1951): 336-345.

(57) VON BERTALANFFY, Ludwig, "Towards a Physical Theory of Organic Teleology: Feed-back and Dynamics", Human Biology, 23 (1951): 346-361.

(58) VON BERTALANFFY, Ludwig, "General System Theory" in General Systems, Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory, Volume I, 1956. Ann Arbor, Mich.: Braun-Brumfield Inc., p. 1-10.

Les autodidactes

(notre ref. doc. no 460)

Opération Départ (Montréal)
6 octobre 1969

I. INTRODUCTION.

Depuis toujours sans doute, l'autodidacte existe. Déjà l'homme du Néanderthal nommait le monde qu'il apprenait et organisait à sa façon; l'homme actuel peut encore le nommer et l'apprendre; il peut aussi se nommer et s'apprendre à sa façon. En tout homme, un autodidacte sort plus ou moins profondément, selon sa résistance aux "somnifères scolaires"; cependant, chez certains, il ne s'endort jamais.

Bien qu'elle soit universelle, la réalité autodidacte pose des problèmes d'approche à qui veut la saisir de l'intérieur sans la soustraire à son contexte social. On est vite tenté de s'en remettre aux définitions courantes, à l'image culturelle en vogue. Un coup d'oeil sur la documentation aussitôt nous prévient, nous inquiète et nous laisse sur notre appétit.

Pour Benigno Cacérès, "l'autodidactisme est une condition de vie de certains hommes qui se sont formés seuls: l'autodidacte est conduit à la culture par une prise de conscience de l'injustice sociale".

De son côté, Pierre Canuaat affirme que "l'autodidacte est une personne qui a interrompu ses études entre 14 et 16 ans, a travaillé, et qui est arrivé à un niveau de culture ou à une situation sociale qui sont l'apanage des diplômés".

Plus récemment, Allan Touch définissait le "self-learner" comme étant une personne qui a déjà un niveau de scolarité avancé et qui entreprend une étude quelconque de son propre gré et selon la démarche qu'il choisit.

Enfin Larousse - se servant lui-même - dit que l'autodidacte est une personne qui s'est instruite elle-même sans professeur.

Difficultés:

Chez tous, l'approche est ambiguë et les définitions restrictives. Ou myopes, ou presbytes, les auteurs portent des verres qui limitent l'optique, la teintent ou la déforment. Le langage des auteurs subit le sort de l'oeil; usé, anémique, il se sacrifie de grammaire et ne signifie plus; les mots circulent librement sur la piste des images courantes, sans retour sur eux-mêmes et sans retour aux choses.

Outre les lacunes de la documentation, les problèmes inhérents à la réalité de l'autodidactisme compliquent notre approche. A travers les temps et les hommes, le phénomène a pris différents visages. Aujourd'hui, la hausse du niveau de scolarité obligatoire et la course aux diplômes semblent tuer l'autodidacte; par contre, l'accès à l'éducation, la diversité et l'accessibilité croissantes des ressources éducatives nous inclinent à croire le contraire. Certes l'autodidacte existe encore; il s'éveille chez plusieurs, prend des formes nouvelles et diversifiées. Le polymorphisme du phénomène et son ambiguïté actuelle sont des obstacles qui justifient, en partie, l'insuffisance des documents consultés. "On observe un grain de sable et c'est... la lune!"

Pour éviter le piège du grain de sable, pour permettre au langage ce retour sur lui-même, vers les choses, nous devons d'abord saisir le phénomène à nu, en dégager le sens, en extraire les formes, et lui donner ensuite une signification en le situant dans la société.

II. DESCRIPTION DU PHÉNOMÈNE.

A. Le sens:

Une équation s'établit spontanément entre l'auto-

didactisme et l'auto-éducation. L'individu qui s'éduque lui-même pose un geste autonome: il agit sur lui. En ce sens, il est à la fois sujet et objet de son expérience; il est l'auteur, le metteur en scène, l'acteur, la scène et aussi le spectacle. Son expérience est celle d'un individu qui se désire autre, s'entrevoit tel et se prend en main pour le devenir; c'est une expérience d'auto-création.

Par contre, l'individu qui s'éduque lui-même ne le fait pas seul: il doit puiser ailleurs les composantes de l'expérience qu'il vit; il est lui-même la résultante d'une foule d'influences plus ou moins perçues. Faudrait-il en conclure que l'autodidacte n'existe pas vraiment ou au contraire, que tous le sont à des degrés divers? L'autodidactisme ne réside pas tant dans le fait d'apprendre seul, mais plutôt dans le degré d'autonomie de l'individu qui s'éduque et dans la conscience qu'il en a. En ce sens, il fait partie du potentiel de l'homme; c'est un mode d'apprendre commun à tous et qui s'individualise dans chacun. En somme, l'autodidacte est celui qui s'apprend lui-même sous un mode personnel par le biais des êtres.

B. Les formes:

La première image évoquée par le terme autodidacte est celle d'un individu plus ou moins instruit, épris de culture et d'intellectualisme: c'est la caricature du "mangeur de livres", du rat de bibliothèques. Axé sur la philosophie, la littérature, les arts ou la science, son désir de savoir trouve réponse dans la lecture. Il n'a de maître que le livre et veut avant tout se parfaire méthodiquement, sans souci de succès sociaux. En général, cet individu supporte la solitude et devient facilement avare de ses connaissances. Jean-Paul Sartre nous en donne un exemple dans "La Nausée"; il décrit un autodidacte qui entreprend de lire toutes les oeuvres de la bibliothèque par ordre alphabétique. Dans "Réussir avec ou sans diplômes", Pierre Canusat classe ce type d'autodidacte dans la catégorie des "hommes de pensée". Dans cette même catégorie, nous retrouvons aussi l'autodidacte non-solitaire: celui qui s'éduque à l'aide des autres, avec des amis de même tendance. En groupe, ils se recréent un environnement favorable aux échanges et à l'expression libre de soi: un climat qui valorise la personne et les relations interpersonnelles, où l'apprendre est un mode d'être; une structure sans hiérarchie, sans autorité précise, où chacun est maître et non-maître selon les circonstances et qui permet à chacun de participer personnellement et librement à "l'air" du groupe.

Une autre catégorie, "les hommes d'action" autodidactes, semble plus répandue en Amérique. Aux États-Unis, on nomme "self-made man" l'individu qui se fabrique lui-même, à partir de la vie et du commerce avec les autres. Amateur d'hommes, brasseur d'affaires, cet autodidacte doit sa réussite à son courage et à son tempérament. Il a de "l'ambition" et vise un but social. Il s'actualise avec les autres, à même l'action quotidienne. Qu'il choisisse le commerce, la politique, le syndicalisme, l'administration, etc....., il trouve dans la pratique une réponse à son désir d'être quelqu'un; trouve son utilité dans l'action ouvrière; se valorise dans un poste d'autorité.

Outre l'homme de pensée et l'homme d'action typiques, on doit mentionner l'autodidacte non-typique, qui n'a pas d'orientation fixe. Difficile à caractériser, on le retrouve partout, dans toutes les classes sociales, à divers niveaux de scolarité. L'ouvrier plongé en psychologie, le médecin apprenant le violon, la mère de famille en politique, la femme et l'homme quotidiens qui s'éduquent en à-côté, selon leur rythme, qui se changent au rythme des jours. Ces autodidactes sont nombreux; en général, leur démarche n'est pas systématique; leur but est temporaire.

Auprès de ces formes, nous retrouvons enfin l'autodidacte pur - si ce terme a un sens - . C'est le créateur employant tout mode d'expression, pour qui toute création est un pas vers lui-même. Le créateur s'auto-éduque pleinement, se crée à mesure qu'il projette son image hors de lui. Vrai maître que la vie, la sienne, celle des autres, celle qu'il prête aux choses en les reformulant.

Tout créateur pose un geste autodidacte; mieux que tout autre, il vit une expérience d'apprentissage authentique puisqu'il s'engage totalement dans un geste qui le notifie; il s'apprend par son geste comme l'enfant apprend à sentir le monde autour de lui, à se sentir lui-même et dehors et intime.

L'envie de se parfaire par la culture, l'envie de se réussir par l'action, le besoin de s'exprimer par la création, autant de forces du même désir de se nobiliser à son image selon son propre cheminement.

III. L'EXPÉRIENCE AUTODIDACTE.

A. Signification:

Derrière tous les visages de l'autodidacte, on retrouve un mouvement de l'individu vers lui-même, une tension vers le changement, un choix libre de l'expérience d'apprendre comme moyen d'auto-réalisation.

L'expérience autodidacte part du désir de changer: l'individu choisit alors un objectif signifiant pour lui; il sélectionne ensuite les objets d'apprentissage adéquats et entreprend sa démarche sous un mode personnel. Il choisit le temps, le lieu, les conditions de l'expérience. Il recompose donc pour lui-même son domaine nouveau et finalement se retrouve tel que désiré.

B. Pré-requis à l'expérience:

L'apprentissage authentique vécu par l'autodidacte suppose certaines conditions et caractéristiques personnelles. La capacité d'accepter le changement, de lui donner un sens, de le désirer et d'en entrevoir les résultats est de première importance: de plus, l'indépendance et l'autonomie sont nécessaires au choix des objectifs, des objets d'apprentissage et de la démarche: en outre, une bonne connaissance de soi permet d'agir authentiquement et de s'auto-évaluer; enfin, l'apprentissage réel est proportionnel à la capacité d'étonnement et à la créativité.

Parmi les caractéristiques personnelles utiles, le sens du défi, la connaissance des hommes et une forte personnalité permettent à l'autodidacte de supporter les contraintes et de soutenir sa motivation; la liberté de jugement, la ténacité, le flair et l'ouverture au monde contrebalancent heureusement son vague sentiment d'infériorité, son hypersensibilité aux critiques et ses difficultés d'orientation.

Enfin, certaines conditions matérielles nous semblent nécessaires à la poursuite de cette expérience. La sécurité matérielle est au moins souhaitable et peut se trouver au ni-

nimum vital: de plus, un réseau d'assistance permet à l'individu de contourner les problèmes posés par la nouveauté des objets d'apprentissage, les moyens d'apprendre, l'instabilité de sa motivation; ce réseau se compose des parents, des amis, des compagnons de travail et de certaines personnes compétentes en l'un ou l'autre domaine d'apprentissage; enfin, l'accessibilité directe aux ressources éducatives de tout ordre est de première importance pour l'individu qui s'éduque selon ses propres choix.

Devant tant d'exigences, l'autoéducation semble perdre un peu de son universalité. Si les conditions idéales ne sont pas réalisables pour tous, l'expérience autoéducative demeure possible pour tout individu autonome, adapté à ses propres conditions et qui sait réveiller en lui sa puissance auto-créatrice.

IV. L'AUTOÉDUCATION DANS LA SOCIÉTÉ.

A. Situation:

L'autoéducation est un phénomène marginal dans la société; cette perception est commune aux autoéducateurs et aux gens du système. D'ailleurs, la société semble accepter l'autoéducation dans la mesure où il demeure marginal.

1. Le système scolaire:

Plus que tout autre, l'autoéducateur est conscient du besoin qu'il a d'apprendre à son rythme: il veut expérimenter personnellement l'apprentissage, dans un milieu permissif, où les relations humaines sont souples et l'expression de soi, possible. Il n'est donc pas assimilable au système scolaire qui, orienté vers la formation "en masse", brime l'individu et sa créativité: qui l'oblige à vivre un type de social artificiel et contraignant. Ne répondant pas au stéréotype du système, l'autoéducateur en est rejeté ou doit s'en retirer s'il veut se respecter.

2. Le monde du travail:

Dans le monde du travail, l'autoéducateur est encore mis à part: en général, il échappe à la classification par le

diplôme et se trouve déclassé dans ce monde. Si l'école renforce son individualisme, le monde du travail risque fort de le rendre socialiste: l'individu éveillé découvre souvent là l'injustice sociale.

Le milieu du travail semble craindre l'incompétence et l'originalité de l'autodidacte; "les professionnels" lui reprochent son manque de formation et de spécialisation; le milieu ouvrier craint son initiative et sa conscience sociale; dans les cadres bureaucratiques, on accuse son originalité et sa "forte tête".

3. Perception de la société et critique:

L'enquête menée par Carusat nous révèle comment les administrateurs, les professionnels, les gens en place perçoivent les autodidactes. En général, on leur reconnaît une grande timidité, des difficultés d'expression, un manque de formation de base, un manque d'humour, un manque de méthode, une susceptibilité due à leur sentiment d'infériorité, un esprit monotechnique, une certaine prétention, un "sale caractère", une ignorance flagrante de la hiérarchie des valeurs et enfin une instabilité incorrigible.

Par contre, on aime facilement leur courage et leur dynamisme, leur originalité, leur honnêteté, leur sens pratique, leur expérience de la vie et des hommes et surtout leur ouverture au monde et au progrès.

Les gens en place camouflent plus ou moins la ségrégation qu'ils font subir aux autodidactes. Avec une certaine condescendance, ils veulent bien leur reconnaître des qualités non-négligeables mais, il y a toujours ce "mais" suivi d'une foule de défauts impardonnables. "L'autodidacte a du caractère, il veut "s'en sortir", il est courageux... mais il est instable, susceptible: il n'a pas de base, pas de méthode..." Autant d'excuses que l'on se donne pour laisser l'autodidacte en marge et lui interdire une place au soleil. La société lui réserve les coins d'ombre à sa mesure: elle craint peut-être que le phénomène se répande et vienne troubler les normes établies... "Ils n'ont tellement pas la hiérarchie des valeurs..."

Un exemple en ce sens est frappant; dans le commerce, la publicité, la vente, l'autofiacte est bienvenu; dans ces domaines on apprécie le "self-made man" parce qu'il est en accord avec les valeurs de la société. L'autofiactisme est alors synonyme de volontarisme et d'arrivisme; le "self-made man" désire avant tout se tailler une situation enviable: il ne remet ni le système ni ses valeurs en question. Comme la vis du boîtier d'une montre rêve de l'écrou central, le"self-made man" veut donner d'écrou dans la machine sociale: victime du système, il s'en fait le complice.

Les autres, les non-envieux du centre peuvent toujours s'indigner: la société n'a pas prévu d'écrou à leur taille. Ainsi, le créateur est menaçant, il n'a pas le sens de la hiérarchie et de l'engrenage. Si elle le peut, la société l'assimile et l'étouffe. L'hypertrophie des sciences dites psychologiques rend ici un fier service au système en socialisant et normalisant les individus "anormaux"; et... tout est pour le mieux dans le meilleur des systèmes! Si la société ne réussit pas à intégrer le créateur, elle lui ménage alors une place "out". Le système social se conserve en brimant l'individu, en détruisant ses tentatives d'individualisation ou en les rejetant au-dehors: la société se "sécurise" dans un rapport inversement proportionnel à la "sécurité" de l'individu.

Intégrant le "self-made man", relégués à l'ombre le créateur, la société cause encore des ennuis aux autres autofiactes, "les petits", les"sans-grade". Forcés de travailler dans un domaine souvent inadéquat, ils sont écartelés entre leur vie quotidienne et leur désir d'apprendre et d'être. Ni tout à fait "out", ni tout à fait "in", leur pied droit emboîte le social des autres tandis que leur pied gauche les invite ailleurs.

Cet écartèlement motive peut-être le "self-made man" qui réussit à se tailler une place au soleil; il motive aussi le créateur qui se retire du système. Les formes de l'autofiactisme dépendant peut-être de la force des pieds... Quel drame que d'avoir deux pieds d'égale force!

B. Problèmes:

L'écartèlement quotidien est la source de tous les

problème de l'autodidacte. Volé à lui-même huit heures par jour, il manque de temps, d'énergie, d'intérêt et d'argent pour s'engager à fond dans son expérience d'apprentissage; il risque fort de se laisser séduire par la facilité et d'endormir son "devenir autre" sous le manteau de la sécurité et de la stabilité.

D'autre part, il manque d'orientation et canalise difficilement ses besoins et ses désirs: il se disperse; il n'a pas l'habitude du besoin personnel; la société lui crée à mesure des besoins artificiels qui prennent corps en lui et font écran; le système n'a pas prévu une fonction d'orientation pour l'autodidacte.

En outre, le fait d'appartenir à une classe sociale souvent inférieure, le disqualifie aux yeux des autres et à ses propres yeux. En marge du système scolaire, en marge du monde clos des travailleurs, en marge, au fond de toutes les classes sociales, l'autodidacte n'a de point de repère qu'en lui-même. Plus qu'un autre, il doit assurer son "domaine".

Enfin, l'expérience d'apprendre comporte elle-même certaines embûches: seul, l'autodidacte risque d'emprunter au système scolaire qu'il a connu, un mode d'apprentissage inauthentique; il risque encore de s'identifier à un maître quelconque, homme ou livre; enfin, il peut devenir la proie d'une publicité vicieuse concernant la "culture". Les plus forts et les plus éveillés échappent à ces pièges, mais les autres vivent quotidiennement l'écartèlement, l'insécurité, la dispersion et deviennent facilement les victimes du système.

V. CONCLUSION:

A. Intégration de l'autodidactisme dans la société:

Tel que nous l'avons décrit, l'autodidactisme semble devoir demeurer marginal dans la société actuelle. L'intégration réelle des autodidactes supposerait un changement radical tant au niveau des mentalités qu'au niveau des structures sociales.

Nous avons déjà traité des exigences de l'autoréalisation concernant l'individu; intégré socialement, l'autoréalisme pose aussi des conditions à l'ensemble des individus et au système social.

Au départ, il faut supposer que les personnes sont capables de s'assumer, de choisir librement **leur devenir**, de cheminer de façon autonome, de **vivre** une expérience personnelle en sachant respecter celle des autres. Tributaire d'une culture et d'une société, l'individu ne peut arriver à ce degré d'autonomie sans la "permission" du système social.

Dans ce cas, le système scolaire, le monde du travail et tout milieu de vie doivent être orientés vers l'individu; ce qui implique un changement majeur des mentalités, de l'attitude, du comportement des personnes qui jouent le rôle de responsables à tous les niveaux de l'organisation.

Le changement des mentalités a des conséquences concrètes: ainsi, l'expérience de vie, la compétence, les attitudes et intérêts individuels deviennent des critères d'accès au système au même titre que le diplôme l'est actuellement; la mobilité des personnes à l'intérieur du système s'impose et détrône la stabilité comme norme de conduite.

Ces exemples banals ne sauraient concrétiser vraiment une réforme sociale qui bouleverse les valeurs, les normes et le mode d'être de l'homme social. D'autre part, nous savons qu'une société ne se procure pas à l'épanouissement de l'individu; qu'elle ne peut, non plus, s'ériger en "Réponse" à tous les besoins individuels.

Notre ignorance des "matériaux" nécessaires à la construction d'une société ne nous permet pas de saisir toutes les exigences et les conséquences d'un changement radical de la société. Devant l'impossibilité de construire intégralement le possible, nous choisissons de rêver l'impossible.

3. La société autotélicte:

Une société qui reconnaît la conscience individuelle, la liberté humaine, la créativité et le devenir de ses membres, où l'apprendre et l'auto-réalisation sont devenus mode de vie pour chacun, est déjà une société "autotélicte" taillée à la mesure de l'homme créateur.

Il est difficile, sinon impossible de caractériser cette société en devenir; il faudrait la fixer dans son propre mouvement ou nous contenter de la nommer mobile ou mouvante selon le moment. Néanmoins nous pouvons la rêver et tenter d'en saisir les aspects sérieux ou farfelus.

Ainsi, on y retrouve sans doute des conditions de survivance semblables aux conditions individuelles d'une expérience d'auto-création; cette société se fonde sur le changement et s'assure dans le mouvement même; par crainte de stagnation, elle remet en question ses valeurs, ses normes, ses structures provisoires, à mesure qu'elle se réalise et devient par le biais des devenirs individuels. Toujours se faisant, elle se justifie par son engagement à l'homme et au monde.

Pour l'homme elle devient ouverture au monde et permet l'osmose individu-cosmos. Dans ce social rêvé, le monde, le temps, l'espace prennent enfin leur sens.

On n'apprend plus le monde à l'école; il se révèle à qui l'approche, à qui y participe, à qui veut le formuler. Ainsi s'opère l'osmose créatrice qui transforme à la fois et l'homme et le cosmos.

D'autre part, dans cette société, on peut imaginer une harmonie changeante entre "le temps les uns et le temps les autres". L'accord des rythmes individuels enfante une harmonie qui voyage dans le temps social, le transforme, s'y transforme, résonne à l'air du monde et compose; et se dégage enfin une harmonie cosmique....

Tout aussi farfelu est le nouvel espace. L'espace

le chacun s'emplit et se lisse à mesure: c'est le plein fatal et dehors. Les espaces résiduels se recouvrent alors, multiplient les dedans, les dehors, et ces recouvrements recommencent le cycle de l'intime enclobant-enclobé. Ainsi, "par tous les êtres se déploie l'espace unique, espace intime au monde..."

"L'homme secrète du temps" et aussi de l'espace. Son temps et son espace se conforment aux sécrétions connues; le dedans, le dehors se fusionnent et finalement composent et prolongent l'intime à l'immensité du monde. L'intime porte déjà les germes qui engendrent l'immense: c'est pourquoi le dedans reconnaît le dehors: ils deviennent ensemble dans le même vertige.

Ce sens nous écarte sans doute de notre point de départ: on ne prévoit pas toujours sa destination. Cependant, en partant du fait que chacun apprend sous le mode autodidacte, qu'apprendre est synonyme de devenir, en multipliant le "chacun" à l'échelle d'une société elle-même en devenir, nous pouvons dégager un nouveau rapport de l'homme au monde et le situer sur les axes temps et espace. C'est peut-être ce que nous avons tenté de faire en voyageant un peu, sans souci d'arriver, avec la seule envie de suivre les dimensions initiales qui rendent compte de l'homme présent au monde. S'apprendre dans le monde et co-naître avec lui devient pour nous, le sens propre du devenir humain.

[La rédactrice de ce texte est Francine Benoit de l'Opération Départ (Montréal)]

Les objectifs de l'éducation

(notre réf. doc. no 526)

Opération Départ
(Montréal)
26 mars 1970

INTRODUCTION

Depuis maintenant une année, l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) a pu consacrer le meilleur de ses énergies à une expérience de recherche sur la signification de l'éducation permanente. Un des fruits de cette expérience a souvent pris la forme d'une clarification de certains concepts -- et des mots qui les expriment -- ayant trait à l'éducation.

Notre expérience de réflexion ne nous a pas encore conduits à clarifier de façon entièrement satisfaisante pour nous les concepts et les mots utilisés communément pour cerner le problème des objectifs en éducation. Aussi vous sera-t-il facile de découvrir les limites du présent texte: peut-être pourriez-vous nous aider à les réduire peu à peu? Par ailleurs, nous avons le sentiment ferme d'être parvenus à préciser de façon vraiment satisfaisante pour nous quelques éléments-clefs d'une problématique des objectifs de l'éducation. Ces éléments-clefs ont une caractéristique en commun: ils sont significatifs pour nous, car ils expriment, pauvrement il est vrai, ce qui constitue une découverte personnelle. Nous aimerions savoir s'ils sont significatifs pour vous: comment ils rejoignent votre propre expérience ou s'en éloignent.

UN VOCABULAIRE SIGNIFICATIF

Au cours de notre expérience de recherche, nous avons souvent éprouvé le sentiment de découvrir de nouvelles idées sur l'éducation -- idées nouvelles pour nous évidemment -- et de devoir, pour les exprimer, utiliser un vocabulaire nouveau. Ainsi, pour nous, il est significatif de parler du s'éduquant plutôt que de l'étudiant; du système éducatif plutôt que du système scolaire; de l'éducation permanente des adultes plutôt que de l'éducation des adultes; d'institutions où l'on apprend plutôt que d'institutions d'enseignement ou de haut savoir; d'acte éducatif plutôt que d'acte d'enseigner; d'agent coopérateur plutôt que de professeur; d'auto-éducation plutôt que de "participation à son éducation"; d'accès programmé aux informations plutôt que d'enseignement programmé; d'accessibilité comme caractéristique du système éducatif plutôt que de démocratisation de l'enseignement; du devenir de la personne plutôt que de scolarisation; d'expérience d'apprentissage authentique plutôt que d'apprentissage mécanique; d'élaboration et de communication de connaissances plutôt que d'acquisition et de transmission de connaissances; de conductivité comme caractéristique du système éducatif plutôt que de niveaux élémentaire, secondaire, collégial et universitaire; de projet personnel plutôt que de plan d'études; d'expérience programmée plutôt que de programmes; d'évaluation organismique du s'éduquant plutôt que de crédits et d'examens; de processus éducatif plutôt que de calendrier scolaire; d'environnement éducatif global plutôt que de régime pédagogique; de société éducative où l'extase est possible plutôt que de société de production et de consommation "où qui s'instruit s'enrichit"; des objectifs perçus et valorisés par le s'éduquant plutôt que des objectifs individuels de l'éducation.

UN VOCABULAIRE SIGNIFICATIF

Au cours de notre expérience de recherche, nous avons souvent éprouvé le sentiment de découvrir de nouvelles idées sur l'éducation -- idées nouvelles pour nous évidemment -- et de devoir, pour les exprimer, utiliser un vocabulaire nouveau. Ainsi, pour nous, il est significatif de parler du s'éduquant plutôt que de l'étudiant; du système éducatif plutôt que du système scolaire; de l'éducation permanente des adultes plutôt que de l'éducation des adultes; d'institutions où l'on apprend plutôt que d'institutions d'enseignement ou de haut savoir; d'acte éducatif plutôt que d'acte d'enseigner; d'agent coopérateur plutôt que de professeur; d'auto-éducation plutôt que de "participation à son éducation"; d'accès programmé aux informations plutôt que d'enseignement programmé; d'accessibilité comme caractéristique du système éducatif plutôt que de démocratisation de l'enseignement; du devenir de la personne plutôt que de scolarisation; d'expérience d'apprentissage authentique plutôt que d'apprentissage mécanique; d'élaboration et de communication de connaissances plutôt que d'acquisition et de transmission de connaissances; de conductivité comme caractéristique du système éducatif plutôt que de niveaux élémentaire, secondaire, collégial et universitaire; de projet personnel plutôt que de plan d'études; d'expérience programmée plutôt que de programmes; d'évaluation organismique du s'éduquant plutôt que de crédits et d'examens; de processus éducatif plutôt que de calendrier scolaire; d'environnement éducatif global plutôt que de régime pédagogique; de société éducative où l'extase est possible plutôt que de société de production et de consommation "où qui s'instruit s'enrichit"; des objectifs perçus et valorisés par le s'éduquant plutôt que des objectifs individuels de l'éducation.

QUELQUES PROPOSITIONS IMPORTANTES

Ce vocabulaire exprime des convictions que les limites de ce texte ne nous permettent pas d'explorer bien longuement. Nous tenterons cependant d'en communiquer quelques-unes par l'énoncé de quelques propositions dont le caractère abstrait trahit forcément l'importance significative qu'elles ont pour nous:

1. Pour nous, le mot éducation nous met d'abord spontanément en relation avec des personnes à l'intérieur desquelles il se passe quelque chose. Quelque chose que nous tenterions précisément de désigner par le mot éducation. Puis, dans un deuxième temps, le mot éducation nous renvoie au système éducatif dont la fonction globale serait de permettre que ce quelque chose se passe à l'intérieur des personnes. Enfin, dans un troisième temps, il réfère pour nous à la société éducative dont la fonction polarisante serait de décupler partout et constamment la fonction globale du système éducatif.

2. Pour nous, l'éducation est une expérience qui prend naissance, s'effectue et se termine dans la personne de celui qui s'éduque. Nous pourrions de façon équivalente dire que le processus éducatif est une expérience qui réside entièrement dans la personne du s'éduquant.

3. Pour nous, la ressource principale mise en oeuvre dans le processus éducatif est la personne même du s'éduquant. Cette ressource principale pourrait être désignée globalement par l'expression "organisme du s'éduquant".

4. Toutes les autres ressources mises en jeu par le processus éducatif seraient des ressources d'appoint, qu'il s'agisse soit de ressources humaines et matérielles, soit d'informations. L'ensemble de ces ressources facilitantes -- secondaires mais indispensables -- pourrait être désigné par l'expression "environnement éducatif".

5. Le mot éducation lorsque nous l'utilisons pour désigner ce qui se passe dans l'organisme du s'éduquant, signifie pour nous qu'il y a changement dans l'organisme du s'éduquant. Ce changement pourrait être dit changement global de l'organisme pour signifier une double réalité. Tout d'abord que ce changement correspond à une actualisation du dynamisme vital de l'organisme, actualisation qui s'exprime dans une réorganisation du champ perceptuel de l'organisme et une modification des comportements de l'organisme. Puis que ce changement satisfait simultanément et de façon indissociable les trois besoins fondamentaux de l'organisme: le besoin d'aimer et d'être aimé, c'est-à-dire d'accepter autrui et d'en être accepté sans condition, de le comprendre et d'en être compris empathiquement; le besoin de connaître, c'est-à-dire de donner signification à ce qui arrive dans l'organisme et dans l'environnement de l'organisme; le besoin de créer, c'est-à-dire de communiquer sous mille formes possibles et d'inscrire dans l'environnement ce qui est arrivé (et arrive) dans l'organisme.

6. Pour exprimer en un mot ce qui précède, nous pourrions dire que l'éducation -- quand nous utilisons le mot pour signifier ce qui se passe à l'intérieur de la personne -- réfère à une expérience de l'organisme. Cette formulation serait hautement significative pour nous.

7. La personne qui vit cette expérience possède la capacité de développer un mode d'évaluation organismique (nous voulons signifier par là que la source des critères d'évaluation est interne à la personne et à son expérience) et de devenir le centre d'évaluation de son expérience. L'évaluation organismique n'est pas un mécanisme qui viendrait s'ajouter de l'extérieur à l'expérience: il s'agit bien plutôt d'une composante interne de l'expérience authentique.

8. Pour que le s'éduquant change et que le changement devienne sa manière habituelle de vivre -- cela exprime bien notre expérience personnelle -- une seule condition semble nécessaire et suffisante: que le s'éduquant se sente impliqué dans une relation de communication avec autrui qui, de la part d'autrui, est caractérisée par l'authenticité, la considération positive inconditionnelle et l'empathie à l'égard du s'éduquant. Selon le degré de confiance en lui-même atteint par l'organisme du s'éduquant, les modalités de cette relation pourront évidemment changer. Au point, par exemple, que la relation pourra devenir réciproquement caractérisée par l'authenticité, la considération positive inconditionnelle et l'empathie. Nous sentons bien que plus cette relation sera réciproque, plus le changement des personnes impliquées sera profond et positif.

9. Cet autrui authentique, acceptant et empathique -- qu'il s'agisse d'un "professeur", d'un animateur, d'un tuteur, d'un administrateur, d'un orienteur, d'un autre s'éduquant ou d'un groupe de s'éduquants -- nous aimerions le désigner du nom d'agent coopérateur pour bien signifier qu'il est l'agent secondaire de l'éducation. Agent secondaire qui participe à une action qui se passe tout entière à l'intérieur de l'agent principal: le s'éduquant. Nous sentons ce que cette proposition -- abandonner une relation de pouvoir basée sur l'autorité et sur les connaissances pour lui substituer une relation basée sur l'authenticité de la vie personnelle et sur la capacité d'ouverture à autrui -- peut avoir de révolutionnaire dans le contexte actuel du sys-

tème scolaire: nous aimerions savoir ce qu'elle évoque dans votre expérience personnelle.

10. Parmi l'ensemble de conditions permettant à une personne d'être l'agent coopérateur d'un s'éduquant, il en est une particulièrement importante à nos yeux: c'est que l'agent coopérateur soit lui-même un s'éduquant.

11. L'agent coopérateur ne résume pas à lui seul l'environnement éducatif -- même s'il nous apparaît comme un de ses éléments absolument indispensables. L'environnement éducatif, c'est l'ensemble de la <u>réalité</u> qui entoure le s'éduquant.

Les outils que l'on dits "outils pédagogiques" ne sont que des prolongements du système musculaire et du système nerveux du s'éduquant facilitant la communication avec soi-même et avec la réalité "entourante".

De la même façon, les codes élaborés par l'homme -- par exemple, les "disciplines scolaires" auxquelles notre expérience personnelle accorderait probablement, comme élément de l'environnement éducatif, une importance toute relative pour la satisfaction des besoins fondamentaux -- ne sont que des moyens choisis par le s'éduquant pour entrer en communication avec lui-même et la réalité "entourante".

12. Les objectifs perçus, valorisés et poursuivis par le s'éduquant dans son expérience du devenir ne font pas partie à proprement parler de l'environnement éducatif: ils sont plutôt des états ultérieurs de l'organis-

me -- projetés au-delà de l'expérience actuelle de l'organisme et de la conscience qu'il en a, mais dans la direction de ses possibles. L'expression "objectifs perçus, valorisés et poursuivis par le s'éduquant" n'exprime pas encore de façon satisfaisante notre expérience personnelle de croissance: peut-être vaudrait-il mieux parler ici des "subjectifs du s'éduquant" ou de ses projets.

13. Comme le s'éduquant peut être perçu comme un être relationnel -- relation du s'éduquant dans un état A de croissance avec le même s'éduquant projeté dans un état B; relation avec autrui et relation avec le monde -- il n'est certes pas facile (est-ce d'ailleurs souhaitable?) de sentir où finit l'intérieur du s'éduquant et où commence son extérieur; où finit l'environnement éducatif et où commence l'intériorité du s'éduquant. Nous aimerions pouvoir substituer à une explication mécaniciste de la relation sujet-objet (qu'il s'agisse d'amour, de connaissance ou de création) une compréhension organiciste de l'interaction s'éduquant-environnement éducatif: nous n'y sommes pas encore parvenus de façon satisfaisante.

14. Nous avons suggéré quelle condition nous apparaissait nécessaire et suffisante pour qu'il y ait changement dans la personne du s'éduquant. Nous voudrions dire quelque chose de plus sur les conditions du changement. Tout d'abord que la relation du s'éduquant et de l'agent coopérateur s'inscrit toujours dans un environnement éducatif global -- si pauvre soit-il. Puis nous voudrions suggérer toute l'importance que nous accordons, comme conditions du changement, à l'environnement éducatif global en disant que "devenir suppose une interaction du s'éduquant et de l'environnement et que l'efficacité de cette interaction dépend de sa fréquence, de son intensité et de la diversité de son contenu" (transposé de George B. LEONARD, Education and Ecstasy, Dell publishing Co., Inc., New-York, 1969, p. 14).

Le système scolaire du Québec permet-il ce type d'interaction fréquente, intense et variée? Permet-il l'extase? Notre expérience personnelle nous empêche de percevoir et de ressentir les "écoles" du Québec comme des environnements fortement éducatifs. Vous est-il arrivé fréquemment -- ou vous est-il déjà arrivé -- d'entendre un étudiant vous parler avec émotion de son école comme d'un milieu authentique où il se sentait profondément accepté et compris? Comme d'un milieu qui lui apportait la sécurité humaine nécessaire à sa croissance intérieure? Comme d'un milieu favorisant des communications fréquentes, intenses et très diversifiées? Serait-ce trop nous éloigner de votre sentiment personnel si nous disions que, dans le système scolaire québécois, la plupart des environnements que nous connaissons sont des environnement faiblement éducatifs voire **contre-éducatifs**?

15. Des propositions qui précèdent, nous pourrions déduire une définition de l'acte et du processus éducatifs. Cette définition pourrait être la suivante: l'acte éducatif (si l'on veut insister sur l'aspect structural, anatomique de ce qui se passe) ou le processus éducatif (si l'on veut insister sur l'aspect dynamique, biologique de ce qui se passe) est <u>l'ensemble</u> 1) <u>structuré et dynamique des interactions entre le s'éduquant et l'environnement éducatif</u> 2) <u>tel que perçu et vécu par le s'éduquant</u>. Est-il nécessaire d'insister pour dire que le second membre de cette définition a pour nous une importance décisive dans notre conception de l'éducation.

16. Si notre expérience personnelle rejoignait de façon importante l'expérience d'un grand nombre de personnes, nous aimerions bien que le mot <u>éducation</u>, lorsqu'il réfère à ce qui se passe à l'intérieur d'une personne plutôt qu'aux fonctions exercées par le système éducatif et la société éducative, soit remplacé par le mot <u>auto-éducation</u>. Le changement de l'organisme (dynamisme vital, champ perceptuel et comportement) découle de la perception et de la tendance actualisante de l'organisme et non de quelque force exercée de l'extérieur

sur l'organisme. Personne ne peut "enseigner" directement à une autre personne quelque chose de significatif. Quelqu'un peut cependant, en se situant par rapport à autrui dans une relation facilitante, aider celui-ci à explorer et à découvrir le sens de ce qui lui arrive.

17. Dans la même perspective, le terme "permanent" dans l'expression éducation permanente pourrait être considéré comme un pléonasme. Car, si nous nous fions toujours à notre expérience, nous sentons bien que l'auto-éducation, de soi, engendre un processus permanent de croissance. Comme le disent PINE et HORNE dans leur article "Principles and conditions" (Adult Leadership, vol. 18, no 4 (October 1969), p. 110), "Learning is an evolutionary process. Behavioral change requires time and patience. Learning is not a revolutionary process. When quick changes in behavior are demanded we often resort to highly structured procedures through which we attempt to impose learning. Whether such learning is lasting and meaningful to the learner is doubtful. Implicit in all the principles and conditions for learning is an evolutionary model of learning. Learning situations characterized by free and open communication, confrontation, acceptance, respect, the right to make mistakes, self-revelation, cooperation and collaboration, ambiguity, shared evaluation, active and personal involvement, freedom from threat and trust in the self are evolutionary in nature".

À partir de votre expérience, vous serait-il possible de partager avec nous cette affirmation que l'auto-éducation est la seule voie d'accès à l'éducation permanente?

18. Au cours de notre expérience de recherche, il nous a fallu un certain temps pour pouvoir distinguer les concepts d'éducation des adultes et d'éducation permanente. Aujourd'hui, nous dirions que ces deux expressions, pour nous, n'ont rien de commun -- du moins dans

leur utilisation la plus courante. L'expression éducation des adultes fait le plus souvent référence à une "clientèle d'étudiants" définie selon des critères d'âge et de statut socio-économique; de soi, l'expression ne réfère à aucune philosophie particulière de l'éducation. L'expression éducation permanente renvoie habituellement à une philosophie particulière de l'éducation; par ailleurs, elle n'implique aucune catégorie particulière de s'éduquants.

19. Nous aimerions, pour clore cette série de propositions, formuler un énoncé qui constitue le postulat fondamental de notre conception de l'éducation. Logiquement, cet énoncé devrait se situer en tête de série. Nous croyons avoir au moins une bonne raison pour ne le formuler qu'en fin de série: son contenu peut paraître tellement évident et tellement simple (peut-être même simpliste) qu'il peut trop facilement et trop rapidement être accepté comme inoffensif. Pour nous, sa portée est considérable: il heurte de plein front et violemment le système scolaire actuel.

Quel est ce postulat que nous ressentons comme la clef de la révolution culturelle dans le domaine de l'éducation? Le psychologue Carl Rogers, à partir de son expérience clinique, a souvent formulé ce postulat. Son expérience nous rejoint profondément et nous utiliserons pour communiquer notre propre expérience l'une de ses formulations:

"LA DECOUVERTE QUE LE CENTRE DE LA PERSONNALITE EST POSITIF

Un des concepts les plus révolutionnaires qui soit sorti de notre expérience clinique est la reconnaissance accrue que le centre, la base la

plus profonde de la nature humaine, les couches les plus intérieures de sa personnalité, le fond de sa nature "animale", que tout ceci est naturellement positif, est fondamentalement socialisé, dirigé vers l'avant, rationnel et réaliste.

Ce point de vue est si étranger à notre civilisation actuelle que je ne m'attends pas à ce qu'il soit accepté, et il est de fait si révolutionnaire dans ses implications qu'il ne devrait pas être accepté sans une enquête approfondie. Mais même s'il soutient l'épreuve, il sera difficile à admettre. La religion, en particulier la tradition chrétienne protestante, a imprégné notre civilisation du concept que l'homme est fondamentalement pécheur et que ce n'est que par une espèce de miracle que sa nature pécheresse peut être niée. En psychologie, FREUD et ses successeurs ont démontré par des arguments convaincants que le "ça", la nature fondamentale et inconsciente de l'homme, est constitué premièrement par des instincts qui, s'il leur était permis de s'exprimer, aboutiraient à l'inceste, au meurtre et à d'autres crimes. Tout le problème de la thérapie tel qu'ils le voient est de maintenir ces forces sauvages sous contrôle d'une manière saine et constructive plutôt que par les méthodes coûteuses des névrosés. Mais le fait que l'homme est au fond irrationnel, asocial, destructeur des autres et de soi-même - cette idée est acceptée presque sans discussion. Sans doute on entend parfois des protestations. MASLOW défend vigoureusement la nature "animale" de l'homme, en faisant remarquer que les émotions antisociales - l'hostilité, la jalousie, etc. - sont le résultat d'une frustration d'instincts plus fondamentaux, d'amour, de sécurité et d'appartenance qui sont désirables en eux-mêmes. MONTAGU soutient, lui aussi, la thèse que la coopération plutôt que la lutte est la loi fondamentale de la vie humaine. Mais on écoute peu ces voix solitaires. Dans l'ensemble, le point de vue des professionnels, comme des non-professionnels, est que l'homme, tel qu'il est, dans sa nature fondamentale, doit être ou contrôlé ou dissimulé,

ou les deux.

En revenant sur mes années d'expérience clinique et de recherche, il me semble que j'ai mis très longtemps à reconnaître la fausseté de ce concept populaire et professionnel. La raison, je crois, est qu'en thérapie on dévoile continuellement des sentiments hostiles et antisociaux, si bien qu'il est facile de supposer que ceux-ci indiquent la nature profonde et par conséquent la nature fondamentale de l'homme. C'est seulement peu à peu qu'il est devenu évident que ces sentiments sauvages et asociaux ne sont ni les plus profonds ni les plus forts, et que le noyau de la personnalité de l'homme est l'organisme lui-même, dont l'essence est de se conserver et d'avoir une vie sociale".

(Carl ROGERS, Le Développement de la Personne, Dunod, Paris, 1968, p. 74s.)

NOTIONS ET POSTULATS DE LA PSYCHOLOGIE PERCEPTUELLE

Dans les propositions qui précèdent et dans la suite de ce texte, le sens de certains mots -- tels évaluation organismique, organisme, actualisation, tendance actualisante, dynamisme vital, champ perceptuel, comportement, besoins fondamentaux, etc. -- peut facilement vous paraître imprécis. Nous aimerions rappeler qu'il s'agit là d'un vocabulaire technique utilisé par la psychologie perceptuelle. Pour ceux qui aimeraient é-

prouver davantage la portée et la précision de ce vocabulaire, nous suggérons la lecture, dans le présent Rapport final, du Chapitre I, Section I du LIVRE II: Un modèle d'éducation permanente, p. 8-55.

UNE INQUIETUDE

Si les propositions qui précèdent rejoignent votre expérience et que vous y accordez autant d'importance que nous, vous comprendrez sûrement une de nos inquiétudes qui pourrait être exprimée de la façon suivante: peu de personnes pourront faire leur cette conception de la personne et du s'éduquant tellement il semble utopique de croire que la société technique puisse s'organiser autour de la personne: aussi cette conception de l'homme ne devrait-elle pas être réservée à la vie privée? Ou encore: cette conception de l'homme et de l'éducation est certes un idéal auquel on peut toujours rêver, mais elle n'est pas réalisable: un système scolaire qui veut rejoindre la masse des gens ne pourra jamais respecter profondément les s'éduquants. Ou encore: un système scolaire qui, à l'image de notre société, se veut efficace et économique, ne pourra jamais se donner une organisation qui n'offre que des services personnalisés: les coûts d'un tel système éducatif seraient vraiment exhorbitants.

Il n'est pas facile de faire taire en nous cette inquiétude. Sans chercher pour l'instant à l'atténuer, nous voudrions la partager avec vous en abordant le problème des objectifs de l'éducation.

UN VOCABULAIRE EQUIVOQUE

Les termes utilisés pour parler des objectifs de l'éducation -- moyen, fonction, mission, objectif, finalité, opération, politique et plan de développement -- peuvent facilement prêter à confusion. Par exemple, ce que l'on appelle communément le recyclage de la main-d'oeuvre sous-scolarisée est-il un moyen de développement économique? ou un objectif du système économique? ou une politique du ministère de l'éducation? ou une mission de la Direction générale de l'éducation permanente? ou encore une fonction d'un service des programmes et examens? Selon le point de vue de celui qui parle, le même terme pourra désigner des réalités différentes et la même réalité pourra être désignée par des termes différents.

Dans notre expérience de recherche, nous n'avons pas jusqu'à maintenant senti le besoin de clarifier, comme tel, ce vocabulaire des objectifs. Pour les fins de ce texte, nous nous contenterons, dans l'utilisation d'un tel vocabulaire, d'observer deux règles: 1) d'indiquer <u>pour qui</u> telle ou telle réalité est considérée comme un objectif, un moyen, une fonction, etc.; de préciser en somme <u>quel agent</u> poursuit tel objectif, utilise tel moyen, remplit telle fonction, etc.; 2) de préciser <u>le point où l'on se situe</u> dans la chaîne de l'action quand on utilise le vocabulaire des objectifs: une même réalité (par exemple, le recyclage de la main-d'oeuvre) pourra être dite "objectif" par rapport à ce qui précède (par exemple, un programme de formation) et "moyen" par rapport à ce qui peut en découler (par exemple, la diminution du taux de chômage).

LES FINALITES DU S'EDUQUANT

Si, nous considérant comme des s'éduquants -- il ne s'agit pas là d'une fiction, mais d'une réalité que nous cherchons à vivre depuis plus d'un an -- nous tentons de prendre conscience de nos finalités comme s'éduquants -- c'est-à-dire de ce qui est en avant de nous comme un but ultime à atteindre et qui nous motive et nous maintient dans l'état de s'éduquant -- comment pourrions-nous décrire de façon satisfaisante pour nous ces finalités?

Chacun de nous, il est vrai, répondrait à cette question avec son vocabulaire particulier issu d'expériences particulières. Mais si au-delà de ce vocabulaire et de ces expériences nous cherchions un dénominateur commun, il semble que chacun de nous pourrait dire de façon significative pour lui quelque chose qui ressemblerait à ceci: "Je constate avec joie que je change, mais que c'est toujours la même conscience élargie qui éprouve ces changements. Plus je change, plus je découvre qu'il y a en moi d'infinies possibilités et qu'en devenant peu à peu ces possibilités je deviens et me sens davantage moi-même. J'ai le sentiment étrange que je ne pourrai jamais aller au bout de ces ressources qui constituent mon moi profond; par ailleurs, la satisfaction que j'éprouve à sentir que je deviens un peu plus ce moi chaque jour m'enlève peu à peu le goût que je pourrais avoir de me fixer dans un changement et d'arrêter la marche de ce mystérieux devenir. De moins en moins, je sens le besoin de "récompenses différées"; chaque instant assumé de mon devenir comporte une satisfaction que j'aurais parfois le goût d'appeler une extase et qui me pousse imperceptiblement vers l'avant..."

De façon plus abstraite, nous pourrions dire que l'organisme du s'éduquant, quand il trouve un environnement éducatif favorable, cherche -- c'est là la tendance profonde de son dynamisme vital -- à s'actualiser, c'est-à-dire à vivre de plus en plus, sans parvenir à les épuiser, les possibilités de son dynamisme vital.

Cette expérience significative d'une telle finalité de l'organisme, si nous savions y prêter attention, il se pourrait bien que nous puissions la retrouver au coeur de la contestation étudiante. Se pourrait-il que par le terme "participation" -- avant qu'il ne soit politisé dans des structures de pouvoir -- la conscience étudiante veuille exprimer quelque chose qui se rapproche de cette expérience. Comme si nous pouvions entendre une immense clameur qui pourrait signifier quelque chose comme ceci: "Pourrons-nous enfin être nous-mêmes? pourrons-nous enfin nous occuper de notre conscience et de son élargissement? pourrons-nous enfin nous occuper de notre devenir personnel? N'est-il vraiment pas possible d'imaginer un système éducatif qui soit au service de la seule chose qui nous appartienne en propre: notre histoire de vie personnelle? Nous sommes -- beaucoup d'entre nous -- profondément dégoûtés de cette vie d'emprunt que, de tous les côtés à la fois, l'on cherche à nous imposer". Nous rejoindrions sûrement une dimension de la contestation étudiante, si nous disions, par exemple, que le pouvoir étudiant n'est peut-être qu'un long détour "sauvage" par les structures pour finalement permettre à chacun de vivre son histoire.

"Le s'éduquant n'a pas à participer à son éducation: il en est l'expert responsable; toutes les fonctions du système éducatif sont, elles, des fonctions de participation à l'action du s'éduquant". Comment une telle affirmation rejoint-elle votre expérience ou s'en éloigne-t-elle? Pour nous, elle exprime une conviction profonde. C'est la seule réponse personnelle que, jusqu'à maintenant, nous ayons trouvée à la crise de l'éducation. En écrivant ces mots, nous avons devant les yeux un article du journal Le Devoir (2 mars 1970) intitulé "Un colloque contesté - Les CEGEP relèveront-ils le défi de la participation?" Nous aimerions en relire avec vous le dernier paragraphe: "Finalement, la note d'ensemble du colloque était plutôt décevante; les divers groupes impliqués sont tous insatisfaits. Personne ne sait exactement où il va. Tous ont l'impression que les autres leur mettent des bâtons dans les roues. Finalement, comme disait le dernier rapporteur à la plénière de samedi, ni l'Etat, ni les administrateurs, ni les parents, ni les enseignants, ni les étudiants ne croient plus à la possibilité d'une vraie réforme..."

Cette expérience significative d'une telle finalité de l'organisme, si nous savions y prêter attention, il se pourrait bien que nous puissions encore la retrouver au coeur du phénomène hippie. Préparé par la génération BEAT des années '50, le mouvement hippie des années '60 fait partie du YOUTHQUAKE (littéralement: tremblement de jeunesse), véritable tempête sociale contre l'"inhumaine rigidité" de la société occidentale, révolte des valeurs personnelles contre les structures établies. Du mouvement hippie américain est sorti un langage nouveau, porteur de valeurs nouvelles. Elaboré au creuset d'une quotidienneté vécue autrement, ce langage implique des nouveaux rapports avec soi-même, les autres et le monde. Quand nous sommes capables d'oublier certains de nos préjugés -- nous aimerions vous dire que nous en sommes capables de plus en plus spontanément -- nous sentons que ce langage, à bien des égards, nous est familier et rejoint profondément notre expérience. Nous pourrions, par exemple, faire nôtres, sans éprouver aucun malaise, ces quelques fragments du langage hippie que voici:

I am a human being.
Handle with care.
Do not fold, spindle or mutilate.

The only way out is in.

Do your thing. Be what you are. If you don't know what you are, find out.

Turn on, tune in: drop out or take over.

Having discovered late that all I have to sell is my time, I have bought back my rights and here I am emancipated: being free is very full of obligation. Now there is time to do all the things I said time would not allow. Time to use to work and grow in work, to mold, to fit, to shape the form of days. Time to talk and listen on the same occasion. Time to see where I am, leaving the blinding goal unfixed, time to note each passing item. My God, even time to walk.

Say it like it is.

...feeling out the tone of where he's threatened by you, and where he's opened to you...

...love of man's inner space.

What the system calls organization -- linear organization -- is a systematic cage arbitrarily limiting the possible.

The administration here (University of California, Los Angeles) has no real concern with education. They keep a close guard on the students and hold convocation to syphon off future challenge.

What we have here is the self-perpetuating cliché that a kid without a college degree can't get a job, so employers insist on simple, rational intelligence. Common sense should tell anybody that the ability to think is not necessarily related to the ability to learn a lot of meaningless facts and pass a series of exams. Particulary as the set of acceptable facts is liable to change from time to time and place to place.

Cette expérience significative d'une telle finalité de l'organisme, si nous savions y prêter attention, il se pourrait bien que nous puissions encore la retrouver au coeur de l'expérience des hallucinogènes. L'un ou l'autre de nos amis pourrait longuement raconter son histoire psychédélique. Il nous paraît plus sage de citer quelques propos de George B. Leonard, reporter à la revue Look et ex-vice-président de l'Institut Esalen (Big Sur, Californie). Le témoignage de cet éducateur suscitera certes, chez chacun de nous, moins d'anxiété et de défense que les confidences d'un étudiant de CEGEP ou d'un étudiant en médecine. Voici ces propos qui, à leur façon, rejoignent encore profondément notre expérience personnelle de recherche (les soulignés sont de nous):

"The controversial hallucinogens, or psychedelics - notably LSD - have been used to create unfamiliar shifts in the condition of consciousness itself. These chemicals are currently under attack for their possibly dangerous side effects and for the youthful, dissident cultures that have grown up around their use. But, whatever the side effects, whatever the misuse among young people, the fact remains that hundreds of thousands of serious, mature people of all ages have used the drugs neither for kicks nor for therapy, but to gain glimpses of new and rich worlds of consciousness. To stand outside the standardized conciousness and perceptions of the immediate past, as will be seen later, becomes a matter of great importance during times of fast technological and cultural change. The psychedelics have provided quick journeys into other lands of the mind; they have expanded many people's concept of the possible. Even here, however, it is becoming clear that the kind of psychic mobility rudely thrust upon one by the psychedelics can

to learned with no drugs whatever.

In fact, just as chemicals can change people's actions, so people's actions - their relationship with the environment, their education - can change their brain chemistry. How this works is being demonstrated in experiments at the University of California at Berkeley. For several years there, psychologist David Krech and his associates have been rearing matched sets of rats in two sharply contrasting environments. One set of rats lives in a sealed room. Each animal is isolated in a separate cage, in darkness and silence. Each is deprived of relationships with other rats or people. The second set of rats, littermates of the first, is kept in a rich and varied environment. They live together in large cages filled with playthings. They learn to explore mazes. They are taken out and handled every day.

Here is what Krech and his associates have discovered: Starting out the same at birth, the enriched rats develop a higher concentration of an important brain enzyme than do the deprived rats. Not only that; the size and weight of their brain cortex (the outer bark, associated with higher learning) becomes larger and heavier, because of the life they have lived. The deprived rats, when tested for learning ability, are far outperformed by their more richly educated littermates. They are mentally crippled.

One glimpse of that darkened room with its isolated and silent rats has come back to me many times - whenever I hear talk of "cultural deprivation" or visit a tenement in a big city ghetto; whenever I go into any classroom where children are quelled, silenced, placed in rigid psychic isolation. Are these children being robbed of their potential brain tissue? If so, is there any worse crime?"

(George B. Leonard, op. cit., p. 35s.)

Cette expérience significative d'une telle finalité de l'organisme, de nombreux psychologues -- notamment ceux qui se rattachent à ce que l'on appelle "la troisième force" dans l'histoire de la psychologie, la première étant le freudisme et la seconde, le behaviorisme -- l'ont identifiée comme étant au coeur de ce qui se passe chez leurs clients quand ils "se mettent en marche" ou quand ils "fonctionnent pleinement". Ayant soumis cette expérience à des contrôles scientifiques rigoureux, ils ont retrouvé au bout de leurs statistiques le témoignage de leurs clients quand ceux-ci tentent d'exprimer "ce qui leur arrive". Par exemple, le psychologue Abraham Maslow, plutôt que d'étudier des "cas de névrose ou de psychose" a cherché à comprendre "ce qui se passait" chez des personnes épanouies: c'est par le terme de "self-actualizing people" qu'il en vient à les décrire. Pour mieux voir la rigueur de ce concept d'"auto-actualisation", sa richesse et ses multiples implications dans le domaine de l'éducation, nous relisons à l'occasion le chapitre 14 de Toward a psychology of being, D. Van Nostrand Compagny (1962), p. 177-200, intitulé "Some basic propositions of a growth and self-actualization psychology". Peut-être prendriez-vous plaisir vous aussi à revenir, à l'occasion, sur ces propositions.

Pour exprimer une expérience analogue, le psychologue Carl Rogers utilise les expressions "être vraiment soi-même", "la vie pleine" ou "la vie épanouissante" (traduction de l'expression "the good life" utilisée par Rogers). La grande simplicité de ces expressions ne devrait pas nous empêcher -- cela nous arrive parfois -- d'y découvrir une signification très riche. De Carl Rogers, nous aimerions relire avec vous deux passages de son volume Le développement de la personne, Dunod, Paris (1968). Le premier de ces passages est tiré du chapitre 1 qui s'intitule "Qui je suis" et dans lequel Rogers tente de nous communiquer les expériences-découvertes fondamentales de sa vie personnelle et professionnelle.

Après avoir formulé un certain nombre d'expériences concernant ses relations avec autrui, il nous livre quelques découvertes concernant ses actions et ses jugements de valeur. Par exemple: "Je peux faire confiance à mon expérience" et "une évaluation faite par autrui ne saurait me servir de guide"; "à mes yeux, l'expérience est l'autorité suprême"; "j'ai du plaisir à discerner un ordre dans mon expérience"; "les faits sont mes amis"; "mon expérience m'a montré que, fondamentalement, tous les hommes ont une orientation positive". Puis, en fin de liste, il y a cette découverte que "la vie, dans ce qu'elle a de meilleur est un processus d'écoulement, de changement où rien n'est fixe". Le passage qui suit constitue une brève description de la "vie pleine":

"Chez mes clients, comme chez moi-même, c'est lorsque la vie m'apparaît comme un flux mouvant qu'elle est la plus riche et la plus satisfaisante. Cette découverte exerce sur moi une certaine fascination légèrement mêlée de frayeur. Lorsque je puis me laisser emporter par le flux de mon expérience dans ce qui m'apparaît comme un mouvement en avant, vers un but dont je ne suis que vaguement conscient, c'est alors que ma forme est la meilleure. Flottant ainsi au gré du courant complexe de mes expériences, tout en tâchant d'en démêler la toujours changeante complexité, il est évident que je ne rencontre pas de points fixes. Quand je me livre tout entier à ce processus, il est clair qu'il ne peut y avoir pour moi aucun système clos de croyances et de principes immuables. La vie évolue au gré d'une compréhension et d'une interprétation de mon expérience, qui changent constamment. Elle est un continuel processus de devenir.

Je pense qu'on comprendra clairement

maintenant pourquoi il n'existe ni philosophie, ni croyance, ni principe que je pourrais chercher à persuader autrui d'adopter et de maintenir. Je ne puis qu'essayer de vivre suivant ma propre interprétation de la signification présente de ma propre expérience; je ne puis qu'essayer de permettre aux autres, et de les laisser libres de développer leur propre liberté interne afin d'atteindre une interprétation signifiante pour eux de leur propre expérience.

S'il existe une vérité, ce libre processus individuel de recherche devra, il me semble, y conduire de façon convergente. De façon très limitée, c'est ce que je crois avoir appris."

(p. 25)

Le second passage que nous aimerions relire avec vous est extrait du chapitre VII, intitulé "Qu'est-ce qu'une vie pleine?" Rogers, après avoir suggéré une définition de la vie pleine et avoir décrit les traits généraux de cette vie pleine, tente de nous communiquer une image plus unifiée de la vie pleine, telle qu'il a pu la comprendre chez ses clients et telle que ceux-ci ont pu l'exprimer:

"LE PROCESSUS DU FONCTIONNEMENT PLUS COMPLET

J'aimerais rassembler ces trois fils qui décrivent le processus de la vie pleine en une image plus cohérente. Il semble que la personne libre psychologiquement aille dans la direction qui l'amène à être une personne fonctionnant plus pleinement. Elle est plus apte à vivre pleinement dans chacun de ses sentiments et chacune de ses réactions et avec eux. Elle fait usage de plus en plus de son équipement organique pour sentir, aussi exactement que possible, la situation existentielle de l'intérieur et de l'extérieur. Elle fait usage de toute l'information que son système nerveux peut ainsi lui fournir, l'utilisant en pleine conscience, mais reconnaissant que son organisme peut être, et souvent est en effet, plus sage que sa conscience. Elle est plus apte à permettre à son organisme total de fonctionner librement dans toutes sa complexité en choisissant, parmi la multitude des possibilités, la conduite qui à ce moment donné sera plus généralement et plus authentiquement satisfaisante. Elle est capable de placer plus de confiance dans son organisme en ce qui concerne ce fonctionnement, non pas qu'il soit infaillible, mais parce qu'il peut être pleinement ouvert aux conséquences de chacune de ses actions et les corriger si elles se montrent insatisfaisantes.

Elle est plus apte à éprouver l'ensemble de ses sentiments, et elle a moins peur d'eux; elle filtre son expérience elle-même, et se montre plus ouverte aux témoignages venant de toutes les sources; elle est complètement engagée dans le processus qui consiste à être et à devenir soi-même, et découvre ainsi qu'elle est profondément et sainement un être social; elle vit plus

> complètement dans l'instant, mais apprend que c'est la manière de vivre la plus saine en tout temps. Elle devient un organisme fonctionnant plus pleinement, et grâce à cette conscience d'elle-même qui coule librement dans et à travers son expérience, elle devient une personne fonctionnant plus pleinement."
>
> (p. 145s.)

Cette expérience d'une telle finalité de l'organisme, nous pourrions continuer encore longtemps -- sans être déçus, croyons-nous -- à en chercher des correspondances significatives dans ce monde qui nous entoure et que nous entourons. Chez l'artiste, par exemple, qui se recrée sans cesse à travers ses oeuvres extérieures: "J'écris un poème pour avoir l'air affairé aux yeux des caméras de télévision. Mais ceci n'est pas un poème. Moi, je suis un poème." Chez le bébé qui, plongé par tout son corps dans un environnement sonore, mobile, chaleureux et acceptant, réussit de façon extraordinairement autonome l'un des apprentissages les plus difficiles qui soient: parler, créer des sons significatifs pour lui et pour autrui et renvoyant toujours à des expériences de communication avec l'environnement. Chez l'étudiant adulte, quand il trouve un environnement éducatif favorable à sa croissance personnelle. Si le temps le permettait, nous aimerions relire avec vous un article de la revue Adult Leadership, vol 18, no 4 (octobre 1969), p. 108-134, intitulé "Principles and Conditions". Les auteurs de cet article -- Gérald J. Pine et Peter J. Horne -- à partir d'un projet de développement communautaire en milieu rural de la Nouvelle-Angleterre et de l'évaluation qui en a été faite, proposent à notre attention un certain nombre de principes et de conditions concernant l'expérience d'apprendre et de changer. Il serait intéressant, par exemple, d'imaginer comment une expérience programmée d'auto-éducation vécue par des chômeurs pourrait rejoindre concrètement ces principes et ces conditions de l'expérience authentique d'appren-

tissage. Nous aimerions être les auteurs de cet article tellement il rejoint de façon importante notre expérience personnelle de recherche.

QUELQUES CONVICTIONS PERSONNELLES CONCERNANT CES FINALITES

Il nous a fallu beaucoup de mots pour tenter de vous communiquer ce qui, à nos yeux, constituerait les finalités de l'éducation -- quand nous employons ce mot pour signifier ce qui se passe à l'intérieur d'une personne. Nous pourrions résumer ces finalités en une phrase: apprendre à devenir soi-même et devenir soi-même. Nous aimerions cependant poursuivre cette réflexion sur les finalités de l'éducation, en exprimant le plus honnêtement possible quelques convictions personnelles concernant ces finalités. L'expression de ces convictions vous fera peut-être mieux voir pourquoi nous nous sommes attardés à décrire ces finalités.

1. Que nous considérions l'"apprendre à devenir soi-même" et le "devenir soi-même" comme les finalités propres de l'éducation, suppose que nous accordons beaucoup d'attention à la personne. Nous voudrions affirmer avec toute la vigueur possible que, pour nous, cette attention à la personne et que cette valorisation positive de la subjectivité qu'elle suppose, caractérise la société technique tout autant que le changement

technique accéléré. Il nous serait facile de démontrer que la plupart des écrits sur l'éducation permanente justifient celle-ci en invoquant le changement technique accéléré et la nécessaire adaptation de l'homme à ce dernier. Pour notre part, nous aimons d'abord justifier l'éducation permanente en invoquant l'importance de la subjectivité et la nécessaire adaptation de la société à cette dernière. Si l'homme a découvert qu'il pouvait manipuler et transformer la matière, il a du même coup découvert qu'il pouvait se transformer et se changer: une nouvelle "cosmologie" ne peut longtemps poursuivre seule sa route sans qu'apparaisse bientôt une nouvelle anthropologie.

2. Nous craignons que ces finalités de l'éducation telles que nous les percevons, soient regardées comme inoffensives et "allant de soi". Il nous serait encore facile de démontrer qu'un bon nombre d'écrits et de documents officiels sur l'éducation, dans un premier chapitre ou dans un premier paragraphe, endossent allègrement ces finalités et que, par la suite, la pensée et les plans d'action s'inspirent de critères étrangers à ces finalités. Si nous interrogeons notre expérience personnelle du système scolaire -- l'auteur et les collaborateurs de ce texte totalisent quelque cent vingt-cinq années de scolarité -- elle nous empêche de croire que ces finalités "allant de soi" vont de soi, ont animé et animent le système scolaire. Si les animateurs incontestables du système scolaire -- l'examen et le diplôme -- perdaient demain matin tous leurs droits et privilèges -- y compris celui de punir ou de récompenser -- qui fréquenterait demain les écoles du Québec? Si nous faisons silence et descendons profondément en cette zone la plus saine de notre être, nous sentons bien quelle réponse pourrait être donnée à cette question. Ces milliers de "drop-out" auxquels nous songeons secrètement, pourraient-ils tous avoir tort? Un système scolaire vraiment axé sur ces finalités chercherait sans cesse à évaluer -- ce serait sûrement le type de feedback qu'il

voudrait privilégier par tous les moyens -- dans quelle mesure l'ensemble des services offerts permettent au s'éduquant d'apprendre à devenir lui-même et de devenir lui-même. Nous pensons que ce type d'évaluation n'a rien de commun avec l'évaluation de la capacité de stoker et de retenir des informations. Est-il possible d'imaginer qu'un jour jeunes et adultes se rendront avec plaisir vers les environnements éducatifs, qu'ils y connaîtront des difficultés significatives et des joies significatives et souvent -- et pourquoi pas très souvent? -- des extases?

3. Nous croyons que, si le système scolaire québécois ne parvient pas rapidement à se ré-aménager radicalement à partir de ces finalités, un nombre sans cesse croissant de jeunes poursuivront sauvagement ces finalités mais <u>en s'opposant</u> au système scolaire; qu'ils chercheront de plus en plus à devenir eux-mêmes <u>malgré</u> et <u>contre</u> le système scolaire. Nous hésiterions de moins en moins à formuler une hypothèse dont la gravité n'échapperait à personne: une part importante du budget provincial de l'éducation (plus d'un milliard pour l'année 70-71) sert actuellement à la construction d'un immense barrage auquel viennent se heurter, dans leur devenir, des milliers de personnes; du choc de plus en plus brutal des personnes et du barrage, émerge le rêve immense d'une autre société où la vie pourrait couler à flot. Si une telle hypothèse s'avérait juste un jour, il faudrait reconnaître -- l'hypothèse semble invraisemblable -- que la principale fonction du système scolaire actuel est une fonction onirique: susciter des voyages intérieurs qui, par opposition sauvage, mènent ailleurs. L'exercice d'une telle fonction s'avérerait alors fort peu économique pour le développement et l'utilisation des ressources matérielles et humaines. Il vaudrait mieux -- serait-il trop risqué de s'y mettre dès maintenant? -- utiliser le milliard de l'éducation pour construire ces ailleurs où la vie coule.

4. Selon notre expérience personnelle -- et la recherche psychologique semble bien le confirmer de plus en plus -- "apprendre à devenir soi-même" et "devenir soi-même" sont à ce point satisfaisants pour l'organisme que le processus du devenir personnel comporte en lui-même sa récompense. L'organisme qui prend conscience qu'il change et devient ainsi davantage lui-même, accordera aux récompenses extérieures ou différées dans le temps une importance de plus en plus relative. Si notre expérience personnelle avait un caractère de généralité et que la recherche venait la valider de plus en plus, nous aimerions bien dire que l'éducation ne doit pas préparer au lendemain mais actualiser un aujourd'hui qui, par le projet personnel, se prolonge vers l'avant; que l'actualisation d'un aujourd'hui plein de possibles pour demain, constitue la motivation fondamentale et, par conséquent, irremplaçable du processus éducatif.

Nous pensons que le système scolaire actuel, dans l'immédiat, s'appuie sur de fausses récompenses et ne peut que susciter des motivations cul-de-sac: une bonne note à l'examen, un succès remporté contre son voisin, l'approbation d'un professeur, un prestige extérieur, une "allocation de formation". Dans La Presse du 4 février 1970, nous retrouvions dans les propos d'Arno Stern -- spécialiste auto-didacte de l'art enfantin -- cette conviction que l'acte créateur est de lui-même récompensant: "Si l'on veut que l'enfant s'exprime vraiment, il ne faut pas le laisser emporter son travail chez lui parce qu'alors il valorise le tableau au lieu de l'acte créateur; il peint en vue de plaire au lieu de créer pour lui-même. Dès l'instant où l'on porte un jugement sur son tableau, il se sent obligé de plaire, et n'est plus lui-même".

Il est d'ailleurs facile de constater que très souvent le système scolaire lui-même considère ces récompenses extérieures comme fausses et non-motivantes. Autrement, comment expliquer que le système scolaire développe spontanément toute une kyrielle de récompenses à retardement: "Quand tu seras un adulte, tu pourras gagner ta vie"; "Quand tu seras grand, tu seras heureux d'avoir consacré tes jeunes années à te former"; "Quand tu seras plus âgé, tu pourras faire des choses que tu aimes"; "Quand tu seras plus vieux, tu gagneras de l'argent et tu pourras alors agir à ta guise"; "Fais du français, de l'anglais et des mathématiques et tu auras un job". Nous ne croyons pas que de telles abstractions puissent "garder en classe" l'esprit des s'éduquants; nous doutons qu'elles puissent pour longtemps encore y garder leurs corps. Quelle motivation pourrait avoir un nouveau-né de têter la bouteille ou le sein de sa mère si sa seule récompense était l'espoir de peser trente-cinq livres à l'âge de quatre ans?

Si nous jetons un coup d'oeil lucide sur la situation scolaire du Québec, force nous est de constater que ces <u>fausses récompenses immédiates</u> et que ces <u>récompenses à retardement</u> semblent de plus en plus inefficaces. Dans bon nombre d'environnements éducatifs, il semble bien que des attitudes et des comportements répressifs tiennent lieu de motivations. En ce qui concerne les "adultes", nous doutons que des "allocations de formation" puissent remplacer encore longtemps l'"apprendre à devenir soi-même" et le "devenir soi-même".

5. Ces finalités de l'éducation -- apprendre à devenir soi-même et devenir soi-même -- nous croyons qu'elles peuvent être poursuivies et accomplies en toute situation éducative. Qu'il s'agisse -- pour employer le vocabulaire usuel -- de formation professionnelle, de développement régional par l'éducation, d'éducation populaire, de développement communautaire par l'éducation, de formation de base, de formation générale, de formation spécialisée. Qu'il s'agisse du niveau de la maternelle ou de l'élémentaire ou du secondaire ou du collégial ou de l'universitaire ou du post-universitaire ou du niveau "étudiant-adulte". Qu'il s'agisse de l'apprentissage du "je" ou de l'apprentissage de connaissances dites objectives. Qu'il s'agisse d'éducation corporelle ou affective ou sensorielle ou intellectuelle.

Cette conviction nous empêche de partager l'opinion de Paul Lengrand (U.N.E.S.C.O., Département de l'avancement de l'éducation) - et, ce, malgré notre sympathie habituelle pour sa pensée -- lorsqu'il écrit: "Dans cette perspective (celle de l'éducation permanente), le rôle de l'école est radicalement modifié. Elle doit meubler aussi efficacement que possible la période préalable à la vraie éducation. Dans un système harmonieux d'éducation permanente, l'éducation au sens plein commence au-delà de l'âge scolaire, après l'âge de l'université, lorsque l'homme devient le sujet de sa propre éducation et qu'il dispose des motivations nécessaires pour continuer à s'instruire et à se former".

6. Assigner à l'éducation de telles finalités -- mais en voulant vraiment les prendre au sérieux et par conséquent les opérationaliser -- fait évidemment éclater le champ actuellement très étroit, selon nous, de ce que l'on appelle les "contenus de l'éducation" et notamment le champ des matières traditionnelles. Plutôt que de parler des "contenus de l'éducation", nous préférerions peut-être (nous n'avons pas encore suffisamment réfléchi à cette dimension de l'acte et du processus éducatifs) parler des stimuli de l'environnement éducatif avec lesquels interagit le s'éduquant pour devenir davantage sujet. A la question "quelles réalités peuvent être considérées comme des stimuli éducatifs?", nous serions tentés de répondre: <u>toute réalité</u>.

Toute réalité est <u>potentiellement</u> éducative: elle le devient <u>effectivement</u> quand le s'éduquant, par la médiation de cette réalité, vit une expérience authentique de changement. Expérience, rappelons-le, affectant indistinctement les trois zones de la personnalité (dynamisme vital, champ perceptuel et comportement) et comblant indistinctement les besoins fondamentaux de croissance (l'aimer, le connaître et le créer).

Dans cette perspective, il nous est difficile de croire que les codes-disciplines soient les seules réalités potentiellement éducatives de l'environnement. Il nous est encore plus difficile de croire que l'émission abstraite de ces codes constitue de soi un stimulus potentiellement éducatif. La théorie de l'information appliquée à l'éducation, si elle n'est doublée d'une

théorie de la perception, peut facilement conduire selon nous à de fausses perspectives sur l'acte et le processus éducatifs: l'information émise ne déclenche pas de soi une expérience authentique de l'organisme du s'éduquant; l'information peut ne pas atteindre le récepteur, c'est-à-dire la perception du s'éduquant; l'information peut rejoindre la perception du s'éduquant mais pour être aussitôt rejetée par l'organisme, parce que non significative par rapport aux informations-expériences déjà retenues par l'organisme; l'information peut rejoindre l'organisme, être perçue comme possiblement complice des informations-expériences antérieures et être alors reconstruite en information pleinement significative pour l'organisme: ici commencent, à partir de la perception du s'éduquant, l'acte et le processus éducatifs, c'est-à-dire l'actualisation du dynamisme vital.

Dans un avenir prochain, nous aimerions revenir de façon plus approfondie sur les "contenus de l'éducation". Pour l'instant, nous suggérons aux personnes qu'intéresse le problème des "contenus de l'éducation" de consulter, à titre d'exemple, le prospectus des activités éducatives de l'Institut Esalen (que le psychologue Maslow considère "comme probablement l'institut d'éducation le plus avancé au monde"): ce prospectus suggère plusieurs modes d'éclatement possibles des contenus traditionnels de l'éducation. Nous croyons qu'un bon nombre des expériences d'apprentissage programmées offerts par l'Institut Esalen existent dans le système scolaire sous forme d'interactions clandestines et même inconscientes entre le s'éduquant et l'environnement. Le caractère clandestin ou inconscient de ces interactions -- elles ne sont ni reconnues, ni acceptées, ni comprises, ni valorisées -- retient captif leur potentiel éducatif et transforme souvent l'environnement éducatif en environnement contre-éducatif: une foule d'apprentissages négatifs -- contractualisants -- viennent alors y prendre place.

Des agents coopérateurs quotidiennement présents dans le système scolaire et ouverts à ce qui s'y passe réellement, rédigeraient aisément un volumineux annuaire des apprentissages contre-éducatifs et des interactions clandestines non-exploitées. A cet égard, les réflexions de John Holt, professeur de français, d'anglais et de mathématiques à l'élémentaire et au secondaire [(voir How Children Fail, Pitman Publishing Corp., (1964); How Children Learn, Pitman Publishing Corp., (1967) et The Underachieving School, Pitman Publishing Corp.,(1969)] présentent pour nous beaucoup d'intérêt.

7. Ces finalités de l'acte et du processus éducatifs, des techniques de plus en plus nombreuses en permettent et en permettront la poursuite efficace. "Subjectivité" et "technologie" apparaissent souvent comme les termes d'une contradiction. Nous croyons que, dans les années à venir et si l'homme le veut bien, "subjectivité" et "technologie" deviendront les termes d'un paradoxe: le développement de la technologie s'orientera de plus en plus vers le développement de la personne. L'industrie des "outils éducatifs" l'a déjà compris: de plus en plus elle produit et produira -- quelles que soient ses véritables motivations -- des instruments facilitant l'auto-actualisation de la personne. Nous croyons qu'une société éducative, loin de soumettre aveuglément l'éducation à l'économie, verra une part importante de l'économie soumise aux finalités de l'éducation telles que nous les entendons ici: l'"apprendre à devenir soi-même" et le "devenir soi-même".

Quand nous pensons à la technologie de l'éducation, nous ne pensons certes pas aux seules techniques matérielles issues des sciences de la matière: nous pensons tout autant aux techniques humaines issues des sciences de l'homme. Techniques facilitant la communication avec soi-même et le meilleur "fonctionnement" de la personne; techniques facilitant les relations interpersonnelles; techniques facilitant les relations organisationelles. La lecture du livre de William C. Schutz et un début d'"expérienciation" de son contenu [(Joy - Expanding Human Awareness, Black Cat edition, Grove Press, New-York (1969)] nous laissent imaginer que, dans un avenir peut-être prochain, les techniques humaines auront acquis, dans le domaine de l'éducation, autant d'importance que les techniques matérielles.

Est-il d'ailleurs possible d'isoler ou de séparer techniques humaines et techniques matérielles? L'utilisation d'un instrument matériel suppose toujours une relation de soi avec soi, ou avec autrui-personne ou avec autrui-organisation. Nous croyons toucher là un des graves dangers de la technologie de l'éducation: que des instruments matériels soient utilisés pour "fins éducatives" sans que soient explicitées les formes de relation avec soi, autrui-personne et autrui-organisation qui en découlent plus ou moins nécessairement. La technologie -- matérielle ou humaine -- n'est pas de soi éducative: elle n'a rien de magique. Les technologies matérielle et humaine deviennent éducatives quand elles sont ordonnées, selon nous, aux finalités de l'éducation et qu'elles en respectent les exigences.

8. Proposer l'"apprendre à devenir soi-même" et le "devenir soi-même" comme finalités de l'acte et du processus éducatifs semble mettre naïvement de côté la finalité économique de l'éducation. Comme "technologie" et "subjectivité", "développement de la personne" et "développement économique" sont le plus souvent perçus comme les deux termes d'une contradiction: serait-il vraiment impossible de les considérer comme les termes d'un paradoxe? Paradoxe qui pourrait être formulé dans les termes suivants: c'est en facilitant chez les personnes l'"apprendre à devenir soi-même" et le "devenir soi-même" que le système éducatif rendra le mieux service au système économique. Faire l'hypothèse d'un tel paradoxe, c'est évidemment récuser l'opinion fort répandue que le système d'éducation doive se mettre au service du système économique; c'est affirmer du même coup que les services que le système d'éducation peut rendre au système économique sont toujours médiatisés par les s'éduquants. Ces services médiatisés comportent évidemment une large mesure d'imprévisibilité. Cette mesure d'imprévisibilité correspond d'ailleurs à l'imprévisibilité même du système économique quand il s'interroge sur ses besoins à moyen et long termes. Est-il tellement naïf de faire l'hypothèse que cette marge d'imprévisibilité est nécessaire à la créativité et au changement?

A ceux qui considèrent comme naïf l'énoncé d'un tel paradoxe -- nous supposons qu'ils sont nombreux, car il n'est certes pas facile, en pratique, d'accepter le postulat fondamental d'une nature humaine fondamentalement positive, sociale, réaliste et capable de contraintes -- nous demanderons alors qu'ils nous fassent la preuve qu'il est efficace pour l'économie de subordonner l'éducation à l'économie. Jusqu'à ce que cette preuve soit faite, nous nous réservons le privilège de considérer la subordination de l'éducation à l'économie comme tout aussi naïve que notre paradoxe.

Nous appuyer sur notre seule compétence et expérience pour mettre en doute l'efficacité d'une subordination de l'éducation à l'économie et proposer le paradoxe de la subordination de l'éducation aux personnes comme meilleur service à rendre à l'économie, serait fort prétentieux de notre part. Aussi nous aimerions attirer votre attention sur deux textes qui commentent, chacun à sa façon, la relation entre éducation et économie. Le premier de ces textes est signé par l'économiste Pierre Harvey; il a paru dans Actualité économique de juillet-septembre 1968 sous le titre "Aspects économiques de la formation professionnelle des adultes au Canada": il relativise de façon substantielle le lieu commun de la relation éducation-économie et ouvre la porte, selon nous, au paradoxe que nous proposons. Le second de ces textes est un livre de Robert M. Hutchins, intitulé The Learning Society (A Mentor book, The New American Library, 1969): dans un premier temps, il propose une rupture radicale entre l'éducation et l'économie et, dans un deuxième temps, propose le paradoxe que "the best education is indirect. If people are educated to become human, they may recognize their common humanity. In this as in all other aspects (dont l'aspect économique que Hutchins développe longuement dans les pages précédentes) of education, the best plan is to follow an adaptation of the scriptural injunction: "Seek ye first the Kingdom of Heaven, and all these things shall be added unto you". [1]

---

1 Nous incluons dans le présent LIVRE V un résumé de l'ouvrage de Hutchins (infra, p. 100-115).

DES FINALITES UTOPIQUES?

Depuis quelques mois que nous proposons à d'autres personnes des réflexions analogues à celles qui précèdent sur les finalités de l'éducation, nous pouvons déjà prévoir quelques-unes des réactions possibles de la part de nos interlocuteurs ou de nos lecteurs. Un premier type de réaction consisterait à dire que de telles finalités sont vagues et abstraites et que, par conséquent, elles ne peuvent être à l'origine d'une révolution éducative. Dans un avenir prochain, nous espérons pouvoir expliciter longuement les implications concrètes de telles finalités. Pour l'instant, nous vous suggérons l'observation empathique d'un environnement éducatif de l'an 2001, tel que décrit par George B. Leonard: Education and Ecstasy, A Delta Book; New-York: Dell Publishing Co. Inc., 1968, p. 179ss.[2]

Si, à la suite de cette observation d'un environnement éducatif de l'an 2001, notre lecteur ou notre interlocuteur perçoit combien de telles finalités sont "implicantes", une deuxième réaction est possible: "il s'agit là d'une utopie de l'an 2000 qui ne sera jamais réalisée!" Nous n'avons pour l'instant aucun désir de tenter de réduire, par des arguments abstraits, le caractère apparemment utopique de nos réflexions sur les finalités de l'éducation. Nous pourrions, par exemple, dire qu'"il faut rêver l'impossible pour qu'il devienne possible"; que "la puissance de la science est telle que, si nous consentons à mettre en oeuvre des moyens suffisants, il est maintenant possible de transformer des utopies en réalités qui posent des problèmes d'éthique urgents à l'homme de science" (René Dubois). De tels arguments ne convaincraient personne.

---

2 Le lecteur trouvera une traduction de ces pages de Léonard dans une autre partie du présent Rapport final, au LIVRE IV, Mini-prototypes d'éducation permanente, p. 163 et ss.

Nous préférons vous suggérer l'observation empathique d'environnements éducatifs existants: quelques-uns de ces environnements sont décrits au **LIVRE IV** du présent Rapport. Quand vous vous serez livrés à cette observation, nous aimerions essayer de répondre avec vous à la question suivante: de tels environnements éducatifs sont-ils plus utopiques qu'un système scolaire qui nie radicalement, au nom de l'efficacité, la loi fondamentale de l'organisme humain: l'apprendre à devenir soi-même et le devenir soi-même comme tendances irrépressibles du dynamisme vital? Le projet de Robert M. Hutchins -- "In the twenty-first century, education may at last come into its own" -- est-il plus utopique que le projet inavoué du système scolaire: "c'est en réprimant constamment la tendance actualisante de l'organisme que nous parviendrons à construire une société de bien-être où il fera bon vivre"?

[Le principal rédacteur de ce texte est M. André Aubry de l'Opération Départ (Montréal)]

Education et économie
d'après Robert M. Hutchins

(notre ref. doc. no 527)

Opération Départ (Mtl)
23 mars 1970.

SOMMAIRE

I. La notion d'éducation et de système scolaire

- L'éducation d'après Hutchins
- Les systèmes scolaires: séculaire sujétion

II. La thèse courante qui lie l'éducation à l'économie

A. Au plan de la vie individuelle

B. Au plan de la vie nationale

III. La thèse de Hutchins

A. Globalement:

- Dans les pays industrialisés
- Dans les pays en voie de développement
- Dans les pays totalitaires

B. Considérations diverses motivant l'attitude de Hutchins

EDUCATION ET ECONOMIE

D'APRES ROBERT M. HUTCHINS

Nous voulons, dans cette note, présenter les idées que Robert M. Hutchins exprime sur les rapports entre économie et éducation, dans son ouvrage intitulé: The Learning Society.[1]

I. LA NOTION D'EDUCATION ET DE SYSTEME SCOLAIRE

L'éducation, d'après Hutchins. Il faut au préalable retenir la notion d'éducation qui guide la pensée de Hutchins. Voici quelques passages importants définissant cette notion.

-- Education is taken to be the deliberate, organized attempt to help people to become intelligent. (H:vii)

-- In this view, education leads to understanding... It is interested in the development of human beings through the development of their minds. Its aim is not manpower, but manhood. (H:vii-viii)

---

1 - Robert M. Hutchins, The Learning Society; Mentor Books; New York and Toronto: The New American Library, 1969, ix - 173 p.

Au cours du présent texte, les renvois à cet ouvrage sont indiqués par la lettre "H" suivie d'un chiffre, pour la page, le tout entre parenthèses, par exemple: (H:1).

-- ...We can discern the leading characteristics of the education the world will be seeking. Its aim is manhood, not manpower. It prepares the young for anything that may happen; it has value under any circumstances. It fits the rising generation to be citizens of the two world republics. It gets them ready for a life of learning. It connects man with man. It introduces all men to the dialogue about the common good of their own country and of the world community. It frees the minds of prejudice. It lays the basics of pratical wisdom.

All this implies the habit of thinking and the capacity to think about the most important matters. This, in turn implies the capacity to distinguish the important from the unimportant. It implies the development of critical standards of thought and action.

What is excluded from this education is any kind of bondage - except bondage to the truth. Indoctrination is excluded, for it is merely the substitution of one slavery for another. So is any kind of "ad hoc" training or the identification of education with the transmission and memorization of current information. (H:115)

-- ...Though all men do different things, they can all share in understanding... Though all men are not experts in the same subject, they all ought to grasp the same principles... Though all men do not follow the same occupations, the minds of all men should be set free. An education that helps all men to become human by helping them learn to use their minds... (H:90)

-- All men are capable of learning. Learning does not stop as long as a man lives, unless his learning power atrophies because he does not use it. (H:93)

-- Universal education, as distinguished from universal schooling, has never been tried. (H:111)

Les systèmes scolaires: séculaire sujétion. Retenons aussi quelques considérations de Hutchins sur les systèmes scolaires: considérations qui s'appuient sur l'histoire de l'éducation et de la culture en Occident. Voici quelques textes.

-- In the light of this definition, all educational systems of the past and present are seen to be to some extent inhuman, nonhuman, and antihuman. (H:viii)

-- In the twenty-first century education may at last come into its own. Hitherto it has been bound by politics, economics, technology, and the social order. (H:13)

-- Every educational system is a technology. It aims to turn out the kind of "product" the community wants. We do not to this day know whether those who succeed in the system do so because they are adapted to it -- the system has been built for people like them -- or because they have "ability". (H:23)

-- We have already noticed that every educational system is a technology. We have observed that those who are suited to the technology will be successful in it. Failure in school means the pupil has failed to cope with the technology of education. "Ability" is likely to be the ability to find one's way through the labyrinth. (H:95)

-- It matters not how intelligent the teacher or student is, if he does not fit into the system, he has to get out of it.

Hence, the phrase "educational system" is a contradiction in terms. The aim of education is not to fit people into a system, but to help them develop their human powers.

> Admittedly, if there were no system, and everybody were educated at home, a primitive kind of technology would be involved: books, or even manuscripts, are an instrument of education... (H:96)

II. LA THESE COURANTE QUI LIE L'EDUCATION A L'ECONOMIE

A. Au plan de la vie individuelle

-- When a statistical connection could be established between an individual's schooling and his employability and income the right to work had to lead to the right to schooling. (H:15)

-- President Lyndon B. Johnson... points out that a college graduate would earn on the average $300,000 more in his lifetime than a man who had stopped at the eighth grade. (H:16)

B. Au plan de la vie nationale

-- Education came to be regarded as a necessity to the state because it seemed to be the path to prosperity and power. (H:15)

-- (Kennedy, en 1963): "This nation is committed to greater advancement in economic growth, and recent research has shown that one of the most beneficial of all such invest-

ments is education, accounting for some forty percent of the nation's growth and productivity in recent years. In the new age of science and space, improved education is essential to give meaning to our national purpose and power. It requires skilled manpower and brain power to match the power of totalitarian discipline. It requires a scientific effort which demonstrates the superiority of freedom". (H:17)

-- (Pensée de L.B. Johnson): The larger the pool of literate, schooled citizens, the greater the possibilities of industrial, technological, and scientific progress. (H:16)

-- (Dans les pays en voie de développement): The common assumption... was that education was the road to national development and that efforts to build up schools and universities would almost automatically result in industrialization -- and prosperity. (H:54)

-- (Dans les pays en voie de développement): Dr. Nkrumah, former Prime Minister of Ghana, said, in 1957: "Our whole educational system must be geared to producing a scientifically-technically minded people". (H:62)

-- (En Russie): What was needed, he (Khrushchev) said, was to reshape radically the instruction program of the secondary schools in the direction of greater production specialization, "which would not only permit graduates to enter higher education", but also "prepare them for practical activity", so that they could "enter direct employment in various branches of the national economy". (H:79)

III. LA THESE DE HUTCHINS

A. Globalement

La conception qui fait du système éducatif un rouage de la planification économique sera bientôt abandonnée, estime Hutchins. On cessera d'imposer au système éducatif l'obligation de préparer la main-d'oeuvre. On lui demandera d'accomplir sa véritable tâche: éduquer (voir <u>supra</u>, p. 101, "L'éducation d'après Hutchins").

-- Training and informing are doubtless important social activities, but it seems unlikely that they can play a dominant role in the educational systems of the future. (H:97)

-- If training and the transmission of information should cease to be the central concerns of educational systems, what will be left for them is understanding. (H:98)

Et ce changement s'effectuera à la fois dans les pays industrialisés, dans les pays en voie de développement et même peut-être dans les pays totalitaires. C'est alors (au 21e siècle) que l'éducation sera libérée ("come into its own").

Dans les pays industrialisés

-- In the advanced industrial countries, at least, it is naive to expect power and prosperity to result from "ad hoc" instruction as it is to expect to lower the divorce rate by courses in Elementary, Intermediate, and Advanced Marriage. (H:53)

-- As the most practical education in the advanced industrial countries is the most theoretical one, so it may turn out that in those countries an educational system that aims at understanding will make the most impressive contribution to power and prosperity, where as one that aims at power and prosperity will fail in that ambition, and fail as well to bring about understanding. (H:52)

Dans les pays en voie de développement

-- As these countries grow more prosperous, as they solve the problem of population, they can build their educational systems. Directing those systems to superficial means of training for economic growth will probably fail to meet any defensible definition of education or to produce economic growth. On the other hand, a serious effort to help their people become intelligent and to understand both their own culture and that of the West conforms to a rational standard of education and, to say the least, will not retard national development. What is needed is the abandonment of the idea that education is a means to a better job and a higher status. In the developing countries, as in the developed, this is a distorted and misleading aim. (H:66)

Dans les pays totalitaires (Russie, Chine)

-- If we assume that the leaders of the Soviet Union and Communist China are interested only in scientific, technical, and

> industrial achievement, we may hope that this interest alone may lead them to a broader view of what such achievement requires... As the scientific world is one geographically, so it is becoming intellectually. As it does so, specialization becomes more and more dangerous to the specialist, because he is likely to be blind to more and more important connections indispensable to the solution of his own problems. With the advance of automation, with the possibility that everybody cannot be trained for labor because industrial jobs will not be available, new chances open for a different kind of educational system, first in the Soviet Union, and then in China. The unity of the scientific world, the unity of knowledge, and the changing place of work in industrial societies suggest a faint anticipation that in the twenty-first century even in these countries education may come into its own. (H:81)

B. Considérations diverses motivant l'attitude de Hutchins

(1) Il est pratiquement impossible d'établir une relation satisfaisante entre les besoins en main-d'oeuvre et les produits du système scolaire.

-- The testimony from the United Kingdom, France, and Africa, from developed and underdeveloped countries in all parts of the world, is uniform: nothing is less reliable than a forecast of the "manpower requirements" of a country. Even in the Soviet Union, where those who make the predictions look as though they have power to make them come true, the planners have not been able to fit education and jobs together. They have tried to ration education according to the supposed demand for specialists five, ten, or fifteen years hence. The marked and frequent changes in Soviet educational policy have largely resulted from the failure of supply or demand to come up to expectations. Khrushchev remarked, in 1959: "We do not have any scientifically reliable method of estimating how many and what kind of specialists we need in different branches of the national

economy, what the future demand will be for a certain kind of specialist, and when such a demand will arise". Three independent reports published in the West (1965) indicated that manpower predictions in the Soviet Union were still going awry. (H:18-19)

N.B. Hutchins fait cependant remarquer, plus loin (H:74), que, malgré les imperfections de ces prévisions, les pays totalitaires continuent et continueront d'en faire: "it is more likely that this will lead to better, computerized methods of matching training and jobs than the abandonment of the matching effort". La raison, c'est que pour eux, de toute façon, "manpower is the object of education". La conception totalitaire de l'état exige cette conception de l'éducation. Si l'éducation du citoyen est uniquement axée sur sa préparation professionnelle, même scientifiquement professionnelle, "it is improbable that a critical spirit that will be applied outside of science will result". (H:72)

-- If it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now, it is even more impossible -- if there are degrees of impossibility -- to foretell what any occupation will be at the end of that period, or even whether there will be any gainfull occupations at all. It is therefore quite impossible to indicate in school the proper choice of a specialized pursuit in later life. (H:119)

-- How do we know what we are going to need at a distant date? We can answer in a general way: we can say, for example, that we are always going to want to be properous and powerful. But how are we going to determine now what the means to prosperity and power will be forty years hence? Who could have predicted in 1906 that by 1946 the way to prosperity and power would lie through science and engineering? In 1906, they came through dominion over and exploitation of lands and peoples. (H:18)

(2) La corrélation entre la scolarité d'un individu et son salaire ou sa situation vaut seulement dans certaines conditions.

-- The principal appeal that was been made to them ("drop-outs") is that they will acquire earning power if they stay in school. If they stay long enough, they will qualify themselves for jobs. This argument has only a statistical foundation - the individual may well feel that it does not apply to him - and the causal connection between education and jobs has not in any event been established. Young people from well-to-do homes stay in school longer than those from homes less well-to-do. But whether their economic outlook is brighter because they stay in school longer or because they come from well-to-do homes has not been determined.

In periods of slack employment, the educational system has a tendency to become a personnel system for business. The tremendous increase in the number of secondary school, junior college, and university graduates in Japan since World War II has had the effect, in weak labor market, of raising the educational requirements for jobs. Those which could formerly be obtained with an elementary training now demand graduation from secondary school: white collar jobs that were open to middle-school graduates are now being limited to applicants with university degrees. The same process is going on all over the world. If the time comes at which the same proportion of the population of the United States graduates from college as now graduates from high school, jobs that now require a high school diploma will demand a college degree.

If an employer has a choice between a man who has had a lot of schooling and one who has had little, he is likely to choose the one who has had a lot, not because the more educated man is better qualified, but because this is an easy way to sort out applicants. This practice may confirm the view that the more schooling one has the more likely one is to be employed, but it may leave the potential drop-out with some questions about the nature and basics for the connection - with so many questions, in fact, that he may be unwilling to submit to a daily grind

most unpleasant to him for the sake of reward that accrues in so mysterious a manner. (H:32-34)

-- A boy who is led to believe that he may become a bank president if he goes to the university, whereas he will be a ditch-digger if he drops out of school, will, when he becomes a ditch-digger anyway, feel some resentment against those who proposed these misleading prospects to him. The notion that education guarantees a brighter social and economic future for the individual is illusory; the notion that education can lead to understanding, and that understanding is a good in itself, is not. To the extent to which an educational system is educational in the sense in which the word "education" is used in this essay, to that extent it can get the student ready for anything. To the extent to which an educational system pretends to get the student ready for something, to that extent it is likely, in a rapidly changing world, to cause him to think he has been deceived. (H:43-44)

-- Unless the government can exercise absolute authority to control the assignment of the people to jobs and to preparation for them, it is impossible to gratify the ambitions of those who think they are being educated for jobs. We have noticed that even in the Soviet Union educational policy has fluctuated widely because of the inability of the authorities to bring into harmony the expectations of students and the posts available. (H:59)

(3) Au plan national, la relation entre production de diplômés et prospérité est ambigüe - elle ne se vérifie que dans certaines conditions.

-- The notion that education should be directed to economic growth may rest on a confusion of causes and effects. When we look at the whole panorama of nations, we are likely to conclude, with C. Arnold Anderson, that the "quantity of formal education has only a moderate statistical association

with economic development".[2] Anderson even suggests that incomes predict primary school enrollments better than enrollments predict incomes. He adds that levels of schooling often seem to be as much by-products of development as sources of it. He points out that Tsarist Russia was a high-income country in comparison with most of the underdeveloped world today and that it enjoyed rapid gains in production. Yet the census of 1897 reported that only 44 per cent of the thirty- to thirty-nine-year-old males were able to read.

Industrialization has been accompanied by educational expansion. There is a high correlation between the number of years a population has spent in school and per-capita gross national product. The question is whether the years in school have resulted in the high GNP or whether the high GNP has resulted in the years in school. Is the United States a great industrial power because of its educational system - or in spite of it? Only the United States could afford an educational system like the one in the United States. Should the developing countries seek to imitate the educational system of the United States in the expectation that they can thus achieve the level of development that country has attained? As we enter on a discussion of this subject we might bear in mind the warning of T. Balogh and P.P. Streeten: "The American data, which are mostly used, do not provide evidence as to whether expenditure on education is cause or effect of superior incomes; they do not show, even if we could assume it to be a condition of higher earnings, whether it is a sufficient or a necessary condition of growth".[3] (H:54-55)

-- The conclusion of Professor Bert F. Hoselitz of the University of Chicago is: "It is futile to argue that a big push in education by itself is an adequate means of promoting the development objectives of a new country. It is equally futile to point to the great contribution which education has

---

2 - In Don C. Piper and Taylor Cole (eds.), Post-primary Education and Political and Economic Development. "Commonwealth Studies Center Publication" no 20. Durham, N.C.: Duke University Press, 1964, p. 3.

3 - In John W. Hanson and Cole S. Brembeck (eds.), Education and the Development of Nations. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966, p. 140.

made in the more highly developed countries. In the United States and Western Europe, the growth of mass education, as well as training for high-level manpower, had many of the spectacular results attributed to them because they took place in a setting in which such results could be achieved... Certain allocations which may produce notable results in economically advanced countries may have virtually no impact on the rate of economic growth of newly developed countries, and, in extreme cases, may even be conducive to a decline in the level of income".[4] (H:58)

-- In short, the applicability of any educational policy depends upon the social, cultural, and material environment in which it is applied. The planner interested only in economic development must beware of over-investment in education. From his point of view, other expenditures may bring higher returns. (H:58-59)

-- (Le cas du Brésil): That country has one of the fastest growing economies of the world, yet its educational level is lower, in proportion to the population, than it was before its economic expansion began. Brazil has achieved very substantial economic gains and some political advances despite the abysmal situation of the machinery for basic education... (H:59)

-- In Japan, vocational training did not build industry. Industry built vocational training. (H:61)

(4) Quand on oriente le système d'éducation vers la production de main-d'oeuvre, on est souvent déçu et on contribue à créer des conditions sociales peu favorables à la croissance économique.

---

4 - Bert F. Hoselitz, "Investment in Education and Its Political Impact", in James S. Coleman (ed.), Education and Political Development, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965, p. 562-563.

-- An educational system directed to economic growth will regard people as instruments of production and teach them to regard themselves as such. The emphasis will be on jobs. The tendency will be to relate instruction to jobs. Each level of education will be thought to entitle the student who has passed through it to a certain kind of jobs. If such jobs are not available when large numbers of students have reached the stage presumably qualifying them for such jobs, political instability, which will impede economic growth, must result.

This kind of program is not only inhuman, in that it regards people as instruments of production but it is also ineffective, in that it wastes time on vocational instruction that does not turn out good instruments of production, and in that it hinders economic growth by bringing about political conditions inimical to it.

Harbison and Myers, economists..., have this to say about vocational training: "For example the attempt to produce artisans in Uganda's vocational schools during the fifties involved the handling of large numbers of persons at excessively high annual per-student cost, out produced non significant addition to the country's skilled manual labor supply. The total cumulative output of thirteen vocational schools over an eight-year period yielded only twenty-five qualified craftsmen... Our observations in other countries lead us to believe that the Uganda experience is the rule rather than the exception".[5] (H:56)

(5) On n'a pas besoin de l'école pour donner une préparation aux emplois.

-- Technological change is so rapid that training for specific jobs seems useless. The amount of training required for most jobs is so slight that extended preparation for them in school is a waste of time. (H:35)

---

5 - Frederick H. Harbison and Charles A. Myers, Education, Manpower, and Economic Growth, New York: McGraw-Hill, 1964, p. 56.

-- Beyond the scientists, engineers, and skilled repairmen, the workers in automated industry will require for their work no education whatever. For their work, they will not even need to know how to read, write, and figure. The ordinary worker in the industry of the future will have to be able to see whether a red light is burning or hear whether a whistle is blowing. Illeterate Spanish "Gastarbeiterinnen" ("guest" women workers) are supervising automatic bakeries in Western Germany. They ride back and forth on bicycles in front of the ovens. When the warning signal goes on, they report to a repairman. Since they cannot speak German, they do so by pressing a button. (H:52)

-- Cowan, O'Connell, and Scanlon say that in the underdeveloped world, formal vocational training generally has been less successful and more expensive than on the job training.[6] C.A. Anderson concludes that neither separate technical schools nor "practical" courses within schools justify the cost and effort of installing them.[7] According to P.J. Foster, the idea that vocational aspirations of children can be altered by massive changes in curriculum is no more than a piece of folklore, with little empirical justification.[8] (H:57)

[Le rédacteur de ce texte est M. Gérard Plante de l'Opération Départ (Montréal)]

---

6 - L. Gray Cowan, James O'Connell, and David G. Scanlon (eds.), Education and Nation-Building in Africa, New York: Frederick A. Praeger, 1965, p. 25.

7 - In Hanson and Brembeck, op. cit. p. 16.

8 - Ibid. p. 171.

Recherche d'un schème épistémologique

(notre réf. doc. no 555)

Opération Départ (Montréal)
2 février 1971.

Quel schème épistémologique peut nous aider à comprendre comment se déclenche et se déroule dans le s'éduquant le phénomène de l'élaboration des connaissances? Voilà une question qui a longtemps préoccupé la pensée de notre équipe et à laquelle nous n'avons, d'ailleurs, pas trouvé de réponse satisfaisante. La posant en d'autres termes, nous disions: "avant la connaissance, le sujet désire connaître un objet extérieur à lui. Quand il connaît, cet objet s'incorpore au sujet. Un schème épistémologique servirait à clarifier ce phénomène".

Phase I de notre réflexion. Notons d'abord que l'équipe portait, depuis les premiers mois de sa réflexion, au sujet de la connaissance, un bon nombre de perceptions constituant déjà un schème épistémologique en puissance. C'est dans un document sur les outils pédagogiques que ces éléments ont été rassemblés, sous forme de brèves propositions, que voici:

- Le s'éduquant veut apprendre, veut s'informer.

- Le s'éduquant s'informe et réagit.

- La curiosité est une motivation pour connaître.

- Le besoin est une motivation pour connaître.

- Le connaître, l'aimer, le créer sont indissociables.

- La connaissance est une découverte, une découverte de liens; et ces liens nouveaux modifient les anciens.

- Tout apprentissage modifie celui qui apprend.

- La connaissance est relationnelle.

- Les relations sont exprimables, communicables.

- L'information mène à la découverte et à la création de liens.

- L'information s'agence, se programme.

Ces propositions, jointe à cette autre que la connaissance est une élaboration interne au s'éduquant peuvent constituer un certain schème épistémologique; mais ce schème ne dit rien sur le phénomène de l'élaboration de la connaissance.

Notre recherche d'un schème plus complet s'est poursuivie sur trois voies. Nous avons interrogé Bachelard, la cybernétique, Piaget.

L'épistémologie de Bachelard nous a d'abord intéressés parce qu'elle prône une démarche cognitive identique, nous semble-t-il, à celle que notre équipe suit dans l'élaboration de ses concepts: une démarche qui commence par dire non à la connaissance commune, et ensuite "construit" le concept.[1] Mais le schème de Bachelard concerne surtout la connaissance scientifique. Or, dans le phénomène éducatif, l'expérience d'apprentissage authentique ne concerne pas exclusivement la connaissance scientifique: elle concerne aussi des connaissances pratiques, communes: car la "connaissance" qui répond, chez le s'éduquant, au besoin fondamental de connaître n'est pas nécessairement la connaissance de niveau "scientifique". Pour les besoins de notre recherche, il nous faut donc un schème épistémologique plus général que celui de Bachelard.

La cybernétique nous présente un schème organismique. Dans cette conception, le s'éduquant serait assimilé à un système en interaction avec son environnement. Le s'éduquant capte l'information venue du milieu et il agit sur le milieu. Perception

---

1- J. Migne, "Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts - Introduction à la lecture de G. Bachelard". Education Permanente, 2 (avril, mai, juin 1969): 40 - 55.

et action sont liées l'une à l'autre. La perception n'est pas simple impression du monde extérieur dans l'esprit du sujet; mais elle est une activité du sujet sur le réel, une activité de construction. La cybernétique nous fournirait probablement d'autres éléments utiles mais nous n'avons pas poussé très loin notre investigation.

Dans Piaget, finalement, nous avons trouvé un schème épistémologique assez près de nos préoccupations. Piaget enveloppe dans son épistémologie l'apport organismique de l'épistémologie cybernétique.

> Toute conduite est une adaptation et toute adaptation le rétablissement de l'équilibre entre l'organisme et le milieu. Nous n'agissons que si nous sommes momentanément déséquilibrés. Le déséquilibre se traduit par une impression affective sui generis qui est la conscience du besoin. La conduite prendra fin lorsque le besoin sera satisfait, c'est-à-dire retour à l'équilibre. L'équilibre dans le cas de l'adaptation se fait entre deux pôles: l'assimilation et l'accommodation.[2]

De même que notre conception rogérienne tient à considérer le connaître dans le trityque des besoins fondamentaux de l'organisme (connaître, aimer, créer), ainsi Piaget conçoit que l'affectif et le cognitif vont de pair.

2- Ce texte tiré d'un document de l'équipe s'appuie sur Piaget, Psychologie de l'intelligence, 8e édit., Paris: A. Colin, 1965, p. 8 - 15; ainsi que sur des notes résumant des cours de Piaget donnés à la Sorbonne en 1954 .

"Toute conduite suppose deux aspects essentiels et étroitement interdépendants: un aspect affectif (le besoin qui provoque le déséquilibre) et un aspect cognitif (le rétablissement de l'équilibre par les processus d'assimilation et d'accomodation). Cela revient à dire qu'il n'y a pas de mécanisme cognitif sans éléments affectifs et pas non plus d'état affectif pur sans élément cognitif. Ces deux aspects sont donc indispensables mais de nature différente...

"L'aspect affectif ou l'affectivité (tous les sentiments proprement dits et en particulier les émotions et les diverses tendances) n'engendre pas de structures cognitives nouvelles et ne modifie pas les structures dans le fonctionnement desquelles il intervient, mais il est indissociable de l'intelligence puisqu'il est la source énergétique, le moteur dont dépend le fonctionnement de l'intelligence.

"L'aspect cognitif se situe dans la poursuite de cette poussée énergétique déclenchée par l'affectivité. C'est cet aspect qui est responsable de l'organisation et de la structuration de la nouvelle conduite et du rétablissement de l'équilibre. Bref, d'une part, l'affectivité est sans cesse à l'oeuvre dans le fonctionnement de l'intelligence mais elle ne crée pas de structures nouvelles; d'autre part, l'"énergétique" de la connaissance relève de l'affectivité, tandis que les structures relèvent des fonctions cognitives". 3

3- Loc. cit. (Note 2, page 119).

Enfin, sur le phénomène de l'élaboration de la connaissance dans le sujet, on peut tirer de Piaget un schéma qui rend compte à la fois de l'interaction sujet-objet et du phénomène intérieur au sujet, i.e. le passage de l'état de non-connaissance à l'état de connaissance (et cela par un processus d'"élaboration" et non par "impression" ou "ingestion"). Le Diagramme 1, à la page suivante, présente un tel schéma.

Phase 2 de notre réflexion. Tout ce qui précède constitue la première phase dans le cheminement de notre pensée concernant le problème épistémologique. Or, dans ce cheminement on peut distinguer deux phases, qui ne correspondent toutefois pas à des étapes nettement distinctes de notre réflexion. La première phase - décrite dans les pages précédentes - correspond à une évolution sur le plan même du problème de la connaissance. La deuxième, que nous allons aborder maintenant, est issue d'un éclatement du problème de la connaissance et correspond à une évolution de la réflexion dans la direction de l'expérience du devenir et dans la direction d'un modèle global du devenir, comme celui de la cybernétique. Le Diagramme 2 (p.123) illustre les deux phases de notre évolution.

Ce que nous appelons l'"éclatement" correspond au dépassement du problème épistémologique et au fusionnement de la connaissance dans le problème plus vaste du devenir intégré de la personne. L'éclatement s'est fait dans plusieurs directions à la fois. Deux de ces directions peuvent assez facilement être résumées. L'une se poursuit dans le même langage que le reste du modèle et cherche à éclaircir l'expérience du devenir. L'autre explore la possibilité d'employer le modèle cybernétique pour traduire le phénomène du changement de la personne.

Diagramme I

SCHEMA PIAGETTIEN DE L'ELABORATION DE LA CONNAISSANCE

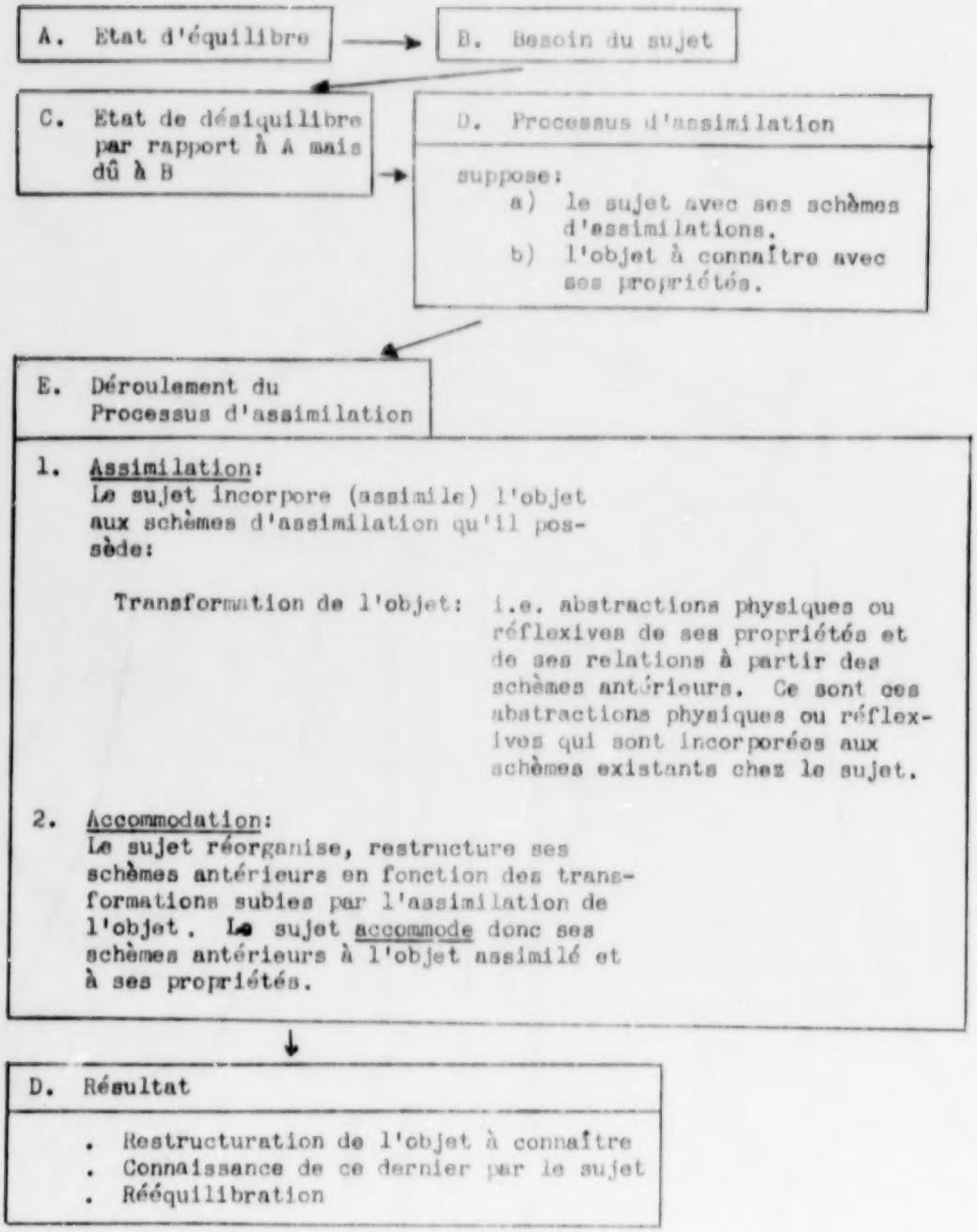
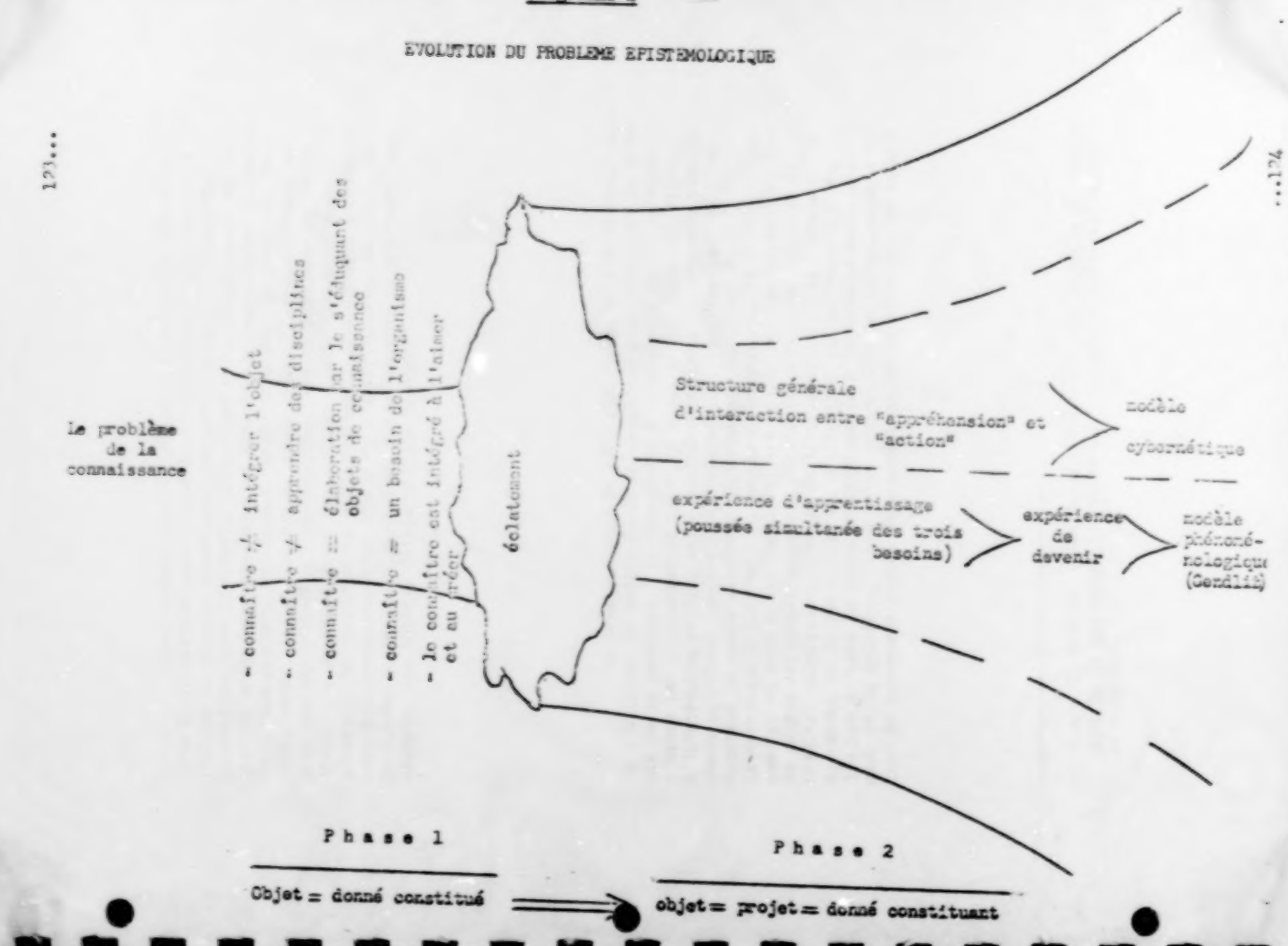


Diagramme :

EVOLUTION DU PROBLEME EPISTEMOLOGIQUE



L'éclatement dans la première direction a son origine dans l'affirmation selon laquelle l'expérience d'apprentissage réalise la poussée simultanée des trois besoins fondamentaux (connaître, aimer, créer). L'expérience d'apprentissage par lequel le s'éduquant développe en lui-même des structures le met en un triple rapport, un rapport "trifolié", avec la réalité. Dans cette veine, les structures de connaissance (les codes) sont mêlées aux structures qui correspondent aux besoins d'aimer et de créer. Le problème prend une ampleur accrue lorsqu'on sent la nécessité de passer de la réflexion sur l'expérience d'apprentissage à la recherche d'un schéma de l'expérience du devenir. La recherche pourrait se poursuivre sur cette voie en s'aidant, par exemple, des schèmes développés par Gendlin.[4]

La deuxième voie de réflexion issue de l'éclatement tente d'utiliser le modèle de la cybernétique pour expliquer le devenir de la personne. Le changement à l'intérieur de la personne s'opère par l'interaction entre le sujet et le monde extérieur. L'interaction se fait selon deux grands modes: l'appréhension du monde extérieur (perception, information, connaissance) et l'action sur le monde extérieur (production, création, équilibre). La dynamique d'interaction, composée de messages et d'actions successifs et sans cesse corrigés, est réglée par les nécessités d'une action efficace, adaptée. Ainsi, la perception est-elle le résultat constamment corrigé de l'information et de l'action. Ce mouvement de la perception et de l'action qui se forgent l'une l'autre s'étend de façon indifférenciée à la connaissance, l'amour et la création. Dans cette perspective la connaissance s'étend au processus global de transformation du monde par le sujet.

4- Eugene T. Gendlin (trad.Fernand Roussel), Une théorie du changement de la personnalité, Montréal: Centre interdisciplinaire de Montréal, s.d., 59 p.

Tout au long des réflexions sur le problème épistémologique, la question des rapports sujet-objet est demeurée au centre de notre pensée. Au tout début, le sujet entrait en rapport avec un "objet-donné" (voir partie gauche du diagramme 2), c'est-à-dire que la connaissance consistait à rencontrer la réalité sous forme d'objet constitué. Peu à peu, l'"objet de connaissance" est devenu un objet construit par le sujet. Quand on entre dans la question de l'expérience du devenir, on se rend compte que l'objet est devenu un projet du sujet par lequel celui-ci se réalise. L'objet n'est plus un pôle extérieur au sujet, il fait partie de son dynamisme de croissance.

La cybernétique ajoute quelque chose à la notion d'objet. En effet, l'objet émerge de la dialectique entre le sujet et le monde extérieur. L'objet n'appartient plus à l'un des deux pôles mais se différencie dans l'interaction entre les deux.

[Les principaux rédacteurs de ce texte sont MM. Antoine Landry et Gérard Plante de l'Opération Départ (Montréal)]

Aperçu sur l'évaluation

(Notre réf. loc. no 580)

Opération Départ (Montréal)
22 octobre 1970.

Avertissement au lecteur: Ce texte est une première formulation du problème de l'évaluation. Malgré son caractère de document de travail, nous avons cru utile de le faire connaître au même titre que les autres documents ci-jointe.

I.- NOTIONS ET DÉFINITIONS

(1.1.) Dans la langue commune, la notion d'évaluation évoque l'idée d'apprécier, d'estimer, de porter un jugement sur la valeur d'un objet, sur les qualités et les aptitudes d'une personne.

(1.2.) Dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement dans le système scolaire, l'évaluation est une opération qui consiste à décrire un objet en fonction de certains traits caractéristiques et de certains critères, les uns et les autres ayant été choisis et

déterminés en rapport avec des objectifs préalablement définis; et à juger le degré de convenance et d'aptitude de l'objet qui a été décrit.

(1.3.) L'objet qu'il s'agit de décrire et de juger peut appartenir à tout aspect de l'éducation et du système scolaire. Mais il s'agit généralement d'objets spécifiques et clairement identifiables comme par exemple:

- l'efficacité administrative du système scolaire considéré en son entier;

- le rendement administratif d'un établissement scolaire;

- la convenance d'un programme d'études professionnelles;

- le travail (les démarches, les résultats) d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants.

(1.4.) Dans cet aperçu, il sera uniquement question des opérations d'évaluation qui ont trait à l'étudiant. Dans ce cas, l'évaluation est une opération qui consiste à apprécier et à mesurer les changements survenus dans les comportements et les attitudes de l'étudiant (le savoir-être), dans ses capacités (le savoir-faire), dans ses connaissances (le savoir).

(1.5.) Lorsqu'il s'agit d'une personne (par exemple: l'étudiant), l'évaluation soulève la question de la source des critères auxquels ont recours le s'éduquant et l'agent coopérateur dans l'évaluation de l'expérience d'apprentissage du s'éduquant.

(1.6.) Les critères d'évaluation peuvent avoir leur source dans la personne ou en dehors de la personne (dans le dynamisme et les perceptions d'une personne qui s'évalue ou dans un système de valeurs situé en dehors de la personne).

(1.7.) Les critères d'évaluation ont leur source hors de la personne lorsqu'ils sont tirés de l'échelle des valeurs d'autrui (le professeur) ou de l'échelle des valeurs en cours dans le système scolaire ou dans le système des valeurs de la société.

(1.8.) Les critères d'évaluation ont leur source dans la personne, lorsqu'ils sont tirés de la perception qu'a la personne elle-même de ses besoins et de ses capacités (par exemple le s'éduquant) et lorsqu'ils s'enracinent dans la tendance actualisante de l'organisme.

(1.9.) Dans le premier cas (1.7.), l'évaluation est dite conditionnelle parce qu'elle dépend de l'appréciation d'autrui et qu'elle est soumise à cette condition. Dans le second cas (1.8.), l'évaluation est dite organismique parce qu'elle prend son origine dans les besoins et les capacités de l'organisme.

(1.10.) Lorsque la source d'évaluation est interne à la personne, le centre d'évaluation se trouve dans le sujet qui s'évalue. Lorsque la source d'évaluation est externe à la personne, le centre d'évaluation est situé en dehors de la personne qui est évaluée.

(1.11.) Lorsque l'évaluation d'une expérience d'apprentissage est faite par le s'éduquant lui-même, l'opération est appelée auto-évaluation.

(1.12.) Lorsque l'évaluation de l'expérience d'apprentissage est faite par les agents coopérateurs, l'opération est appelée évaluation objective.

(1.13.) L'auto-évaluation n'est rien d'autre que l'évaluation organismique développée chez le s'éduquant en une opération intellectuelle réflexive et méthodique.

(1.14.) L'évaluation objective peut être utilisée soit comme une phase du processus éducatif soit comme une procédure administrative de contrôle.

(1.15.) L'authenticité est une notion relative à l'état d'accord qui existe entre l'expérience et sa représentation dans la conscience de la personne. Elle se distingue de la sincérité en ce que celle-ci consiste à parler ou à agir en accord avec la représentation consciente, c'est-à-dire avec l'expérience telle qu'elle apparaît dans la conscience (et non nécessairement telle qu'elle est éprouvée).

(1.16.) L'apprentissage est authentique lorsqu'il y a accord entre l'expérience réelle d'apprentissage (c'est-à-dire ce qui est réellement appris) et la représentation que s'en fait le s'éduquant. L'auto-évaluation est authentique lorsqu'elle s'accomplit dans les mêmes conditions.

II.- PROPOSITIONS SUR LA NATURE ET LA FONCTION DE L'EVALUATION

(2.1.) L'évaluation organismique agit dans la personne à la manière d'un processus spontané et constant. Ce processus fait partie intégrante de l'expérience vécue par la personne dès que celle-ci agit, réfléchit et apprend. Il agit chez les enfants dès le bas âge et se poursuit avec la croissance et avec l'âge.

L'évaluation organismique agit de façon habituelle et inaperçue dans les activités de la vie courante comme une donnée de sens commun. Elle est à peu près inconnue dans l'apprentissage scolaire. Loin d'en favoriser le développement, l'école a tendance à en troubler le fonctionnement. C'est pourquoi on observe que l'élève ou l'étudiant est porté à fausser l'autoévaluation de son propre rendement et de ses propres capacités.

(2.2.) Afin de conserver à l'apprentissage son caractère authentique il est capital que l'évaluation organismique ne soit paralysée ni affaiblie au cours de toutes les phases de l'apprentissage.

(2.3.) Le s'éduquant (adolescent, jeune adulte ou adulte) est capable de faire l'auto-évaluation de ses propres apprentissages.

(2.4.) L'auto-évaluation de l'apprentissage est l'un des moyens les plus puissants par lequel un apprentissage spontané ("self-initiated", entrepris spontanément par le s'éduquant) se transforme en apprentissage pleinement assumé et responsable. Le s'éduquant parvient à assumer réellement et pleinement ses responsabilités personnelles et sociales dans la mesure où il est tenu de déterminer les objectifs de son apprentissage, de choisir lui-même les moyens pour les atteindre et de déterminer les critères qui lui permettront d'évaluer correctement ses activités (objectifs, moyens et résultats). Pour cette raison, il semble important que, dans un programme d'études, des tâches d'auto-évaluation soient prévues, et que des modèles d'auto-évaluation soient proposés.

(2.5.) Il est possible de concevoir un large éventail de modèles d'auto-évaluation que l'on peut proposer à l'étudiant. Mais le type ou la variété des modèles importent moins que la visée, qui est de développer le sens de la responsabilité dans la poursuite d'un programme d'études, c'est-à-dire la responsabilité de poursuivre de façon intelligente et fructueuse les objectifs qui ont été déterminés par le s'éduquant. Le s'éduquant doit fonctionner comme un être responsable de ses visées et de son travail, à la manière

d'un professionnel qui porte la responsabilité de son activité devant sa conscience et devant la société.

(2.6.) L'évaluation objective, accomplie par les agents coopérateurs sur les travaux et les résultats du s'éduquant, doit faire entrer en ligne de compte les exigences de l'auto-évaluation. Loin de s'en méfier, de la tenir en suspicion et de lui faire obstacle, l'évaluation objective doit tendre à éveiller cette faculté de discernement intérieur et à en fortifier l'acuité et l'exercice.

L'exercice normal de l'auto-évaluation suppose que soient respectées certaines exigences qui tiennent en grande partie à la création d'un environnement éducatif favorable à l'apprentissage du s'éduquant. L'environnement éducatif doit favoriser chez le s'éduquant la sécurité intérieure, la confiance en soi, l'authenticité. L'environnement éducatif suppose chez l'agent coopérateur l'authenticité, la confiance dans le s'éduquant et l'empathie.

(2.7.) Lorsque le s'éduquant juge ses diverses expériences d'apprentissage (comprenant son rythme personnel, ses démarches, les méthodes qu'il emploie, la compréhension des objectifs qu'il poursuit, les résultats qu'il obtient, les succès et les échecs, etc.) en fonction exclusive des valeurs d'autrui et des normes établies par les agents coopérateurs ou par les s'éduquants, et ceci de façon exclusive, c'est-à-dire sans tenir compte de ses perceptions et de son ressenti concernant l'actualisation de ses besoins et possibilités personnelles, il y a un risque sérieux que s'amorce et se poursuive un processus de désagrégation de la personne.

L'évaluation objective, qui ne tiendrait pas un compte suffisant de l'auto-évaluation, peut induire le s'éduquant à faire de son apprentissage une symbolisation incorrecte (et donc une évaluation ou auto-évaluation incorrecte); celle-ci poursuivie sur une certaine durée, conduirait à la longue le s'éduquant à un cas sérieux de symbolisation incorrecte. Entraîné sous la pression des agents coopérateurs dans un processus qui détruit sa personnalité, le s'éduquant considère son expérience "comme si" elle se conformait aux besoins de son organisme, "comme si" elle répondait à un besoin réellement ressenti, "comme si" c'était la véritable perception de son ressenti, alors qu'il n'en est rien.

On peut donner des exemples des conséquences fâcheuses d'une symbolisation incorrecte: pas de communication entre la conscience et les sentiments réellement ressentis; le s'éduquant est moins confiant en lui-même, accroît sa dépendance à l'égard de l'agent coopérateur; moins capable de connaître ses aptitudes, il peut arriver que le s'éduquant s'engage dans une carrière qui ne lui convient pas; le s'éduquant devient moins capable d'évaluer lui-même ses apprentissages.

(2.8.) L'évaluation objective a pour objet de refléter, aussi exactement que possible, l'opinion honnête de l'agent coopérateur; mais elle ne saurait indiquer de façon décisive la valeur du travail du s'éduquant.

(2.9.) L'évaluation objective ne porte pas sur la personne du s'éduquant; elle porte sur le travail du s'éduquant, sur les démarches qu'il effectue et les méthodes qu'il utilise, sur les résultats qu'il obtient.

(2.10.) Une évaluation objective négative, portée par l'agent coopérateur et entérinée ou non par l'établissement scolaire, n'indique pas que le s'éduquant est mauvais, paresseux, incapable ou stupide ni que l'agent coopérateur estime ou n'estime pas, aime ou n'aime pas le s'éduquant. Elle indique seulement que le s'éduquant n'a pas encore atteint les objectifs de ses études ou n'a pas encore franchi telle étape de son programme.

(2.11.) Le s'éduquant doit apprendre à s'affranchir de toute dépendance à l'égard de l'évaluation objective. Que l'agent coopérateur s'abstienne d'évaluer n'est pas pour le s'éduquant le moyen de parvenir à cet affranchissement. Le s'éduquant sera libéré de la dépendance à l'égard de l'évaluation objective dans la mesure où il fonctionne normalement. Il lui est alors devenu possible de recevoir calmement une évaluation, de la rejeter ou de l'accepter selon la valeur qu'il lui accorde, et de s'élever au-dessus d'un jugement porté sur lui.

(2.12.) L'évaluation objective, telle qu'elle est ici définie, peut devenir en certaines occasions une source importante de motivation et remplir un rôle considérable dans l'apprentissage du s'éduquant (par exemple, la compréhension soutenue d'un agent coopérateur empathique ou les intuitions d'un agent coopérateur inspirant); il nous semble toutefois qu'elle ne de-

vrait jamais devenir la source principale de motivation qui doit demeurer dans la personne. Le s'éduquant poursuit des études en vue de l'épanouissement de sa personnalité, ou de rendre service à autrui ou de faire carrière dans une profession qu'il aime, etc.

(2.13.) L'agent coopérateur ne se sent pas la mission de coter et de classer le travail de chacun des s'éduquants. Sa principale fonction consiste à contribuer à créer un environnement éducatif favorable dans lequel les s'éduquants et les agents coopérateurs sont libres (et animés à le faire) de poursuivre des expériences d'apprentissage et de croissance.

(2.14.) L'agent coopérateur doit respecter, comme une ressource d'un très grand prix, l'autonomie intérieure du s'éduquant et la capacité que possède ce dernier de s'auto-évaluer. En particulier, l'agent coopérateur appréciera, comme un signe de maturité effective et intellectuelle, que le s'éduquant ne soit pas influencé indûment par les évaluations de son travail effectuées par les agents coopérateurs.

(2.15.) L'auto-évaluation, pour être effectuée avec justesse, a souvent intérêt à recevoir le soutien de l'évaluation objective ou encore à lui être associée de façon étroite. L'auto-évaluation ne doit pas devenir insulaire ni autiste (le s'éduquant risque alors de se replier sur lui-même). Un feedback provenant des agents coopérateurs ou des autres s'éduquants (agissant alors comme agents coopérateurs auprès du s'éduquant) confère une dimension de réalité objective à l'appréciation que le s'éduquant fait de ses travaux, de ses démarches, de ses réussites et de ses échecs. Ces échanges l'aideront à relativiser ses sentiments, à assouplir ses critères d'appréciation et à leur donner un poids plus grand de réalité. Toutefois, le s'éduquant devrait demeurer le juge final de ses choix et de ses appréciations.

(2.16.) Un programme d'études, voire un régime complet des études, peuvent reposer sur le principe de l'auto-évaluation, favorisant et stimulant ainsi la créativité et la prise en charge des responsabilités chez le s'éduquant, et probablement chez les agents coopérateurs qui consentiraient à fournir leur contribution dans un tel régime.

Dans un programme ainsi conçu, un s'éduquant peut lire un ouvrage ou poursuivre une recherche dans le seul dessein d'enrichir ses connaissances, de transformer ses attitudes et ses comportements; dans le seul des-

sein de se construire lui-même. Et non pas seulement pour en tirer des informations qui, selon toute vraisemblance, lui seront demandées à l'examen. Il sera alors contraint de s'interroger sur la convenance ou l'inconvenance de ses choix, sur tout ce qui a trait à la cohérence de sa vie personnelle (intérieure) et sociale. Il aura la chance de découvrir les voies qui sont pour lui significatives et rémunératrices, au lieu de s'en remettre passivement, comme c'est assez souvent le cas, à l'évaluation des autres ainsi qu'aux récompenses et aux sanctions qui en découlent.

(2.17.) L'évaluation objective demeure une nécessité, du moins en bien des cas et en plusieurs situations. Ainsi lorsqu'il s'agit de la formation à une activité professionnelle, - par exemple, à l'exercice d'une profession, comme la médecine, le génie, le droit, etc. les intérêts de la société sont en cause. Ils sont alors protégés par une évaluation objective destinée à apprécier le type de savoir et de savoir-faire qui est jugé indispensable pour exercer la profession de façon compétente et responsable. Il serait préférable que la licence ou le droit de professer soit conféré par le collège professionnel à la suite d'une série d'épreuves et d'examens. Le système éducatif s'en tiendrait alors à reconnaître ou à recommander la compétence du candidat.

(2.18.) Il est très important de déterminer les critères qui sont à la base de l'auto-évaluation et de l'évaluation objective. Ces critères devraient être établies à la suite d'une longue réflexion et n'être énoncés qu'après mûre considération. Ils devraient, en outre, être repris fréquemment en discussion, être repensés et redéfinis périodiquement, à des périodes assez rapprochées.

(2.19.) Voici un jeu de critères concernant l'auto-évaluation et qui peuvent avoir une signification personnelle (à titre d'illustration):

- Le degré de satisfaction rencontré dans le travail accompli: ce que l'on en a retiré comme bénéfice personnel;

- Le s'éduquant a-t-il connu, oui ou non, une expérience de croissance, au plan intellectuel, affectif ou personnel?

- Dans quelle mesure le s'éduquant s'est-il engagé dans le programme d'études et quelle somme d'énergies y a-t-il investie?

- Le s'éduquant a-t-il le goût de poursuivre par lui-même les études entreprises de son programme d'études?

(2.20.) Voici, à titre d'illustration, quelques critères qui peuvent servir à l'évaluation objective:

- La somme des lectures effectuées et le degré de compréhension atteint par le s'éduquant;

- L'effort accompli pour rencontrer toutes les exigences du programme, les réunions, les lectures, les dissertations;

- Les efforts de collaboration accordés aux autres étudiants dans un groupe donné.

III.- PROPOSITIONS SUR LES FORMES ET LES MOYENS D'EVALUATION.

(3.1.) Il est avantageux dans l'activité éducative d'inventer et d'avoir à sa disposition un très large éventail de moyens et d'instruments d'auto-évaluation et d'évaluation objective. Ceci permet une grande souplesse dans leur emploi et l'adaptation indispensable aux situations éducatives et aux besoins toujours individuels des s'éduquants (aussi d'ailleurs aux besoins des agents coopérateurs). C'est cette souplesse qui permet de conférer à l'évaluation un caractère éducatif et non pas une pure procédure administrative de contrôle, de sanction ou de récompense.

(3.2.) Muni d'un ample choix de moyens et d'instruments, le s'éduquant éprouvera plus de facilité à évaluer son travail ou une partie de son travail, un aspect de son rendement, l'utilisation de certaines méthodes d'information ou de réflexion, le degré de compréhension des connaissances acquises, etc.

(3.3.) L'agent coopérateur peut aider le s'éduquant dans les tâches d'auto-évaluation. Il peut engager une discussion sur les divers aspects de l'évaluation objective et de l'auto-évaluation en lui proposant de l'effectuer sur certaines parties déterminées du programme déjà vu ou en cours d'études; il peut proposer au

s'éduquant de procéder à une auto-évaluation de ses points forts et de ses points faibles. Le s'éduquant peut accomplir cette auto-évaluation dans un petit groupe d'étudiants qui lui donnerait du feed-back; il peut le faire avec un agent coopérateur qui agit comme conseiller, ou avec un groupe de deux ou trois agents coopérateurs, ces derniers se montrant attentifs à la fois aux points de référence du s'éduquant et aux exigences des objectifs que le s'éduquant a choisi de poursuivre.

(3.4.) Il est possible de varier l'étendue du champ de l'auto-évaluation selon la sécurité et la compétence du s'éduquant, et selon la sécurité et la compétence de l'agent coopérateur.

IV. - MOYENS - ILLUSTRATION

En vue d'illustrer les principes d'évaluation qui sont énoncés dans le présent document, l'auteur a imaginé un département "idéal" des sciences de l'éducation. Nous avons reproduit ces pages dans le présent Rapport au LIVRE V: Mini-prototypes d'éducation permanente (p. 152 et ss.).

[Le rédacteur de ce texte est M. Pierre Angers de l'Opération Départ (Montréal)]

Le "happening" éducatif.

Opération Départ (Montréal)
Le 13 juin 1969

(Notre réf. doc. no 435,
deuxième version)

Introduction:

Ce texte est composé de deux parties. Une première partie vise à présenter la conception de la personne qui aidera à construire la notion de "happening" éducatif. Pour ce faire, nous analysons deux conceptions opposées de la personne dans le but de mettre bien en évidence les caractéristiques de notre conception de la personne.

Dans une deuxième partie, les notions de temps et d'espace, le problème des relations sociales et la notion de "happening" seront repris dans la perspective de la conception de la personne issue de notre modèle d'éducation permanente.

Ière partie: Deux conceptions de la personne

1. La conception de la personne en tant que produit:

Deux approches peuvent nous permettre de délimiter plus clairement cette conception. En effet, que l'on analyse le système scolaire sous l'angle de la production (c'est-à-dire, du point de vue des administrateurs) ou sous l'angle de la consommation (c'est-à-dire, du point de vue des administrés), dans les deux cas, nous aboutissons à la même conception de la personne. Pour le système scolaire, la personne est une matière malléable à laquelle il convient de donner une forme et cette "formation" ne peut être le résultat que d'une série plus ou moins complexe d'impressions provenant d'un appareil conçu à cette fin. Cette conception mécaniste ne peut entrevoir la croissance des personnes que comme l'adjonction sans fin d'éléments extérieurs à la personne. Notre conception qui se veut organique, affirme que la personne possède et élabore continuellement les coordonnées de sa croissance et peut déterminer d'elle-même les apports extérieurs qui lui semblent nécessaires.

a) Le système scolaire: système de production

Le système scolaire peut être considéré comme une vaste entreprise de production obéissant aux mêmes principes qu'une organisation industrielle affectée à la production de produits matériels.

La meilleure façon de cerner l'orientation d'une organisation est de considérer la structuration du pouvoir. On s'aperçoit que celui (l'étudiant) dont on dit officiellement qu'il est la seule raison d'être du système d'éducation n'a aucun pouvoir formel en ce qui concerne sa formation et doit choisir à l'intérieur de certains circuits. Il n'a pas le pouvoir (la compétence) de déterminer ce qui est bon et ce qui est mauvais pour lui. Il est la matière informe (matière première) que l'on doit former (usiner) selon des procédés (techniques de production) à propos desquels il n'a rien à dire.

Cette attitude vis-à-vis de l'étudiant en tant que produit entraîne une vision complémentaire de l'organisation. Si l'étudiant est un produit, il importe de rationaliser au maximum les procédés de fabrication de la production et la conception du produit (le design). On élabore alors des règlements administratifs et pédagogiques déterminés par un organisme central: le Ministère. Cela n'est pas sans rappeler le Bureau des Méthodes d'une entreprise industrielle. Les comités de programmes sont formés d'experts (ingénieurs) chargés de réaliser la technique de fabrication la plus efficace. Les méthodes actives sont souvent utilisées dans cette perspective. On applique ensuite ces techniques de fabrication au niveau de la production.

Ce souci de l'efficacité, de la rationalité, découlant du désir de production de masse (explosion scolaire), entraîne une modification du milieu de travail du professeur (l'ouvrier du système). Il y a d'abord éclatement de la tâche d'enseignement par la spécialisation en matières. Ce n'est pas sans rappeler l'évolution des métiers dans l'industrie. Il faut ensuite construire des charges de travail permettant l'utilisation optimale des forces productives. On évalue alors les charges de travail (rapport étudiants/professeur, heures de cours, travaux des élèves, corrections, etc.).

Le maître est privé d'un rapport entier avec l'étudiant. Le rapport personnel entier ne peut être qu'informel. Dans sa formalisation, il est l'objet d'une tâche parcellaire d'un professeur. Le titulaire d'une classe, en effet, n'est pas que titulaire, il a aussi des charges d'enseignement. On a même de plus en plus tendance à confier l'aspect des "relations humaines" en ce qui concerne les étudiants à une fonction spécialisée, la direction des étudiants.

Dans cette situation, le professeur se sentant privé de son ancienne autonomie est conduit à revendiquer cette autonomie perdue par le contrôle de la pédagogie. Il est ainsi semblable au travailleur d'une entreprise industrielle qui conteste

les charges de travail. Il revendique par le fait même l'autonomie de son poste de travail sans remettre en question l'ensemble de l'entreprise, ni ses finalités. Lorsque le professeur revendique le contrôle de la pédagogie, il ne remet pas en question la conception de la personne en tant que produit -- c'est-à-dire en somme une finalité du système -- mais plutôt les modalités de la fabrication et surtout sa liberté de manoeuvre personnelle dans l'organisation. On comprend mieux alors pourquoi il adopte un style de rapport politique et social avec l'organisation et le pouvoir semblable à celui de l'entreprise industrielle: à savoir, le syndicalisme de négociation.

Dans cette conception de l'éducation, l'étudiant est considéré comme incompétent à déterminer la poursuite de son éducation. N'étant pas "formé", ou majeur, il ne peut savoir ce qui est bon ou mauvais pour lui. Il est un produit à usage et à consommation différés. Aliéné dans son existence immédiate, il doit circuler dans un processus de fabrication qui le modèlera en fonction des besoins de la société c'est-à-dire des besoins de l'appareil de production et des besoins de contrôle social.

b) Le système scolaire: système de consommation.

Si l'on se place du point de vue de l'administré, l'école apparaît comme un immense système de consommation avec ses réseaux de distribution, son marketing et ses "standings" de consommation. Yvan Illich analyse en termes rigoureux cet aspect du système scolaire actuel [1].

---

1 Yvan Illich,"Pour en finir avec la religion de l'école", Esprit, vol. 38, no 398 (déc. 1970),pp. 835-850.

La société tend de plus en plus à lier la promotion socio-économique des individus à la quantité des connaissances acquises et mesurées dans le système scolaire. En liant ainsi ces deux échelles de valeurs, la société crée un nouveau mythe du bonheur où l'école devient la nouvelle religion mondiale. Elle devient marchande des valeurs.

> "Les valeurs institutionnalisées que l'école impose sont des valeurs quantifiées. L'école introduit l'homme dans un monde où tout peut être mesuré, y compris l'imagination humaine et, en fin de compte, l'homme lui-même."
>
> (Illich, p. 840)

> "L'école prétend répartir le savoir en "matières", construire chez l'élève un programme fait de ces blocs préfabriqués et jauger le résultat selon une échelle internationale. Un homme qui s'en remet aux autres pour la mesure de ses progrès personnels s'applique bientôt à lui-même la même toise. Bientôt, il n'est plus nécessaire de le remettre à sa place, il s'insère lui-même dans la fente qui lui a été assignée, se blottit dans la niche qu'on lui a appris à rechercher et par ce processus même, met ses congénères à leur place, eux aussi, jusqu'à ce que tout, chacun et chaque chose, soit en ordre."
>
> (Illich, p. 840-841)

De la même façon, la publicité "courante" tend à distinguer les "good guys" des "bad guys", les marginaux des bons citoyens.

Non seulement, le système scolaire hiérarchise les valeurs qu'il produit mais il se préoccupe également de l'emballage du produit et de prospecter la demande future:

> " L'école vend un programme -- un paquet de biens produits selon le même processus et dotés de la même structure que les autres marchandises.
>
> La production des programmes scolaires commence par la recherche prétendue scientifique, sur la base de laquelle les ingénieurs en éducation prévoient la demande future et équipent la chaîne de production dans les limites fixées par les budgets et les tabous. Finalement, le distributeur-enseignant livre le produit fini au consommateur-élève, dont les réactions sont soigneusement étudiées et inventoriées pour fournir des informations à la recherche qui prépare le prochain modèle, lequel pour a être "sans classes", "conçu par les élèves", "d'enseignement par équipes", "aidé visuellement" et "centré sur les problèmes".
>
> (Illich, p. 841)

c) Le système scolaire: système de socialisation.

Nous pourrions continuer longuement la série des comparaisons troublantes avec les systèmes plus classiques de production et de consommation. Tout au moins, une constatation ressort avec force dans un cas comme dans l'autre: la fonction principale de l'école est d'organiser un rite d'initiation aux valeurs prédominantes de la société. En d'autres termes l'école "socialise" les individus ou les aide à "s'adapter" à la société. En somme, la fonction de l'école est de modeler le type de citoyen dont la société a besoin, premièrement, pour maintenir sa stabilité et, deuxièmement, pour poursuivre

sa croissance selon les voies qu'elle détermine. Une telle conception ne peut laisser place aux valeurs "anarchisantes" de la création, de l'amour et de la connaissance libre, valeurs que seule la personne peut affirmer. Si la société et les personnes ne peuvent échapper à la nécessité de la socialisation, il faudrait peut-être imaginer cependant une socialisation qui permette la croissance libre et indéfinie des personnes. C'est à une nouvelle conception de la personne qu'il faut alors faire appel.

2. La conception de la personne issue de notre modèle:

Apprendre à aimer, à créer et à connaître sont en effet des processus qui ont leur origine, se poursuivent et se réalisent dans la personne.

> " En fait, apprendre est, de toutes les activités humaines, celle qui nécessite le moins de manipulation de l'extérieur. La majeure partie du savoir acquis n'est pas le résultat de l'enseignement. C'est plutôt l'effet d'une participation non entravée, dans un contexte signifiant. La plupart des gens apprennent mieux en étant "dans le coup", et pourtant l'école conduit l'homme à identifier ses progrès personnels dans le domaine de la connaissance avec des plans détaillés et des manipulations extérieures. "
>
> (Illich, op. cit., p. 839)

La personne, s'éduque elle-même. En conséquence, toute l'initiative d'éducation repose toujours dans le sujet qui s'éduque.

C'est autour de ces expériences que nous avons voulu construire notre modèle d'éducation permanente.

Notre notion d'acte éducatif définit les conditions structurales de l'acte d'apprendre. Mais toute activité éducative se déroule aussi dans le temps (ce qui nous a conduit à parler de processus éducatif, et à redéfinir le temps du s'éduquant), dans l'espace (d'où la notion d'espace éducatif) et dans un contexte social approprié. Ces trois points de réflexion ont constitué pour nous des points de rupture. En les considérant comme des aspects fondamentaux de l'activité éducative, il nous a semblé que l'expression "happening" éducatif décrivait mieux l'orientation de notre réflexion. En effet, en se centrant radicalement sur la personne, l'attention se porte davantage "sur ce qui arrive" au s'éduquant que sur son futur ou son passé. L'expression "happening", nous semble-t-il, permet de conjuguer davantage tout ce qui se meut, vibre et s'agite à l'intérieur des personnes qui sont en croissance.

Les réflexions qui vont suivre sur le temps, l'espace, le contexte social et le "happening" sont développées de façon très incomplète. Cependant, toute réflexion préoccupée d'analyser les conditions qui permettent à la personne de réaliser son devenir est nécessairement forcée de s'arrêter sur ces points-repères.

Deuxième partie

1. Le "happening" éducatif:

Nous avons donc choisi de faire du processus éducatif une expérience interne au s'éduquant. C'est le prolongement de l'expérience "d'être s'éduquant" dans le temps, l'espace et le milieu social. Mais pourquoi prolonger dans ces trois dimensions? Parce qu'elles sont des dimensions existentielles qui ne peuvent être abordées séparément sans détruire la totalité de l'expérience. C'est cette totalité qui nous fait recourir à l'expression "happening" plutôt que processus parce que cette dernière expression semble faire trop référence au temps exclusivement. Or l'être existentiel est une façon d'être au monde qui s'appuie sur des rapports simultanés au temps, à l'espace et au milieu social. En sorte qu'il faut considérer la personne comme une synthèse d'un temps, d'un espace (être ici et aujourd'hui, là et demain) et d'un rapport au milieu social.

Le sens des questions à se poser est donc le suivant:

- Quel est le temps du s'éduquant?
- Quel est l'espace du s'éduquant?
- Quel est le rapport au social qu'appelle le s'éduquant?

2. Quel est le temps du s'éduquant?

L'équipe pour désigner le temps du s'éduquant a déjà "consacré" une expression: celle de "temps éducatif". Ce concept de temps éducatif a été élaboré en opposition à d'autres formes de temps que sont le temps chronologique, le temps administratif, le temps pédagogique et le temps occupationnel.

L'acte éducatif appelle un certain type de temps qui est:

a) défini par l'agent principal de l'acte éducatif, le s'éduquant;

b) structuré selon les besoins et les aptitudes de la personne.

Le temps éducatif dont il est ici question s'identifie en fait au temps de la personne. Ce temps s'oppose, avons-nous dit, à d'autres types de temps que nous allons maintenant expliciter.

a Le temps chronologique de l'éducation. On entend par là le temps relatif au déroulement des aiguilles d'une horloge entre la naissance et la mort. Or la société a depuis toujours considéré les premières années de la vie comme le "temps de l'éducation" par excellence: elle en fait une période de vie privilégiée par opposition à d'autres périodes de vie: "c'est votre dernière chance de vous instruire". Notre philosophie de l'éducation permanente ne fait d'aucune période de la vie un temps d'éducation privilégié; elle considère plutôt que le temps éducatif peut recouvrir toute la durée d'une vie humaine. Cela laisse ainsi à la personne le contrôle de son temps qu'elle s'appropriera selon ses modes propres.

b Le temps pédagogique de l'éducation. Le temps éducatif s'oppose au temps pédagogique dans la mesure où la pédagogie est définie comme la science ou l'art d'enseigner. Dans cette perspective pédagogique, l'action éducative est structurée sur un temps déterminé par l'initiateur, c'est-à-dire le professeur. C'est lui qui détermine le rythme d'exposition, d'assimilation, etc... Encore une fois nous avons ici affaire à un temps extérieur à la personne du s'éduquant. La notion d'acte éducatif situe les critères de construction du temps éducatif dans l'acte d'apprendre plutôt que dans l'acte d'enseigner. L'acte d'apprendre fait de la personne l'initiateur et le terme de l'action. A ce titre le s'éduquant détermine de lui-même et pour lui-même le rythme des actes d'apprendre et ses autres modalités temporelles.

c Le temps administratif de l'éducation. Le temps éducatif est structuré selon les besoins et aptitudes de la personne du s'éduquant et non selon des exigences provenant de l'organisation; exigences visant soit à assurer son homéostasie soit à faire du s'éduquant un produit. Le temps éducatif entre donc en conflit avec les temps administratifs suivants:

a) la durée d'une période de formation: il faut vingt-deux semaines à un chômeur pour faire une septième année; il faut neuf ans d'études à un enfant pour atteindre les objectifs d'une neuvième année; etc.

b) l'entrée dans un processus d'apprentissage et la sortie d'un tel processus: on doit entrer le 22 septembre et quitter le 22 juin; etc., sans quoi tout est perdu...

Le temps administratif considère le temps de la personne comme devant s'insérer dans le sien et non l'inverse.

d Le temps occupationnel de l'éducation. La conception de l'école comme moyen de garder les jeunes "occupés" tant qu'ils ne travaillent pas est tout le contraire du temps éducatif. Cette conception obéit à des exigences de contrôle social qui n'ont rien à voir avec l'expansion du dynamisme vital de la personne.

La notion de temps éducatif issue de la notion d'acte éducatif, abolit purement et simplement ces formes extérieures de temps en tant qu'extérieures.

- L'éducation permanente étendant l'expérience éducative à la durée de la vie humaine ne fait plus des premières années de la vie le moment privilégié sinon exclusif de l'éducation mais les considère comme un point de départ dont les modalités et le contenu peuvent varier.

- L'acte éducatif privilégie l'acte d'apprendre et non l'acte d'enseigner. L'acte d'apprendre est acte intérieur à la personne du s'éduquant. En conséquence, il ne saurait y avoir de temps administratif, pédagogique ou occupationnel autres que ceux qui permettraient l'actualisation de la personne.

Les temps chronologique, pédagogique, administratif et occupationnel sont tous des temps de contrôle social souvent négatifs. Ils ne peuvent subsister que dans leur aptitude à soutenir le temps éducatif. Sortis de ce contexte, ils sont anti-éducatifs et seront de plus en plus contestés.

Parce que le temps éducatif est celui de la personne, il s'étend aussi aux autres temps de la personne: temps de travail, temps de loisirs, temps de la vie privée, en ce sens qu'il les pénètre de l'intérieur: il n'est pas un temps superposé mais un temps amalgamé aux autres activités de la personne.

3. Le temps objectif et la durée intérieure:

Le temps éducatif ne se définit pas seulement par opposition à d'autres temps. Il est possible de construire positivement le temps de la personne. Lorsqu'on pense au temps, on ne peut s'empêcher de penser immédiatement aux trois grandes dimensions du temps: le passé, le présent et le futur. Le passé n'est plus, le présent c'est l'instant, le futur n'est pas encore. Ces trois dimensions du temps sont reprises par la notion de durée en parlant du passé sous le thème de l'expérience de vie, du présent sous le thème de l'instant créateur et actualisant et enfin en parlant du futur sous le thème de la personne en devenir et de ses projets personnels.

La notion de durée affirme l'unicité de la personne, la solidarité intérieure du passé de cette personne avec son présent et son devenir. Si objectivement le temps est morcelable et que sa réalité concrète est toute concentrée sur l'instant présent, on doit également affirmer la durée psychologique de la personne: cette durée constitue le temps de la personne. Ou plus exactement, c'est la perception qu'a la personne de sa durée intérieure qui constitue son temps personnel. On reconnaît ainsi à la personne le droit à son unicité, à sa perception, au contrôle de sa durée, même si cette perception peut sembler aliénante considérée de l'extérieur. C'est à la personne de recréer perpétuellement la dialectique des trois termes du temps. Mais voyons comment l'équipe a affirmé ces trois termes.

- Le passé: il faut restituer à la personne le privilège de son passé en reconnaissant la personne pour ce qu'elle est et en laissant à la personne la responsabilité d'évaluer son expérience.

- Le présent: le présent, c'est l'instant créateur. En fait, la notion d'acte éducatif réfère à une structuration de l'instant pour le rendre créateur. S'actualiser pour le s'éduquant qui est l'expert de tous les problèmes concernant sa personne c'est se redonner à lui-même le contrôle de l'instant présent, se permettre de développer par lui-même et pour lui-même l'acte d'apprendre par excellence: celui qui le rend maître par le contrôle absolu de l'instant, de chaque heure de sa vie qui s'écoule.

- Le futur: c'est d'abord objectivement un temps qui n'est pas encore et au sujet duquel nous avons des incertitudes. Dans la durée intérieure de la personne, le futur prend la forme d'un devenir qui est peuplé de rêves et de projets. Le s'éduquant s'approprie son devenir lorsqu'on lui permet d'ébaucher des projets personnels et de travailler dans le présent à les réaliser.

La durée intérieure n'est pas un phénomène objectif. Je ne suis plus ce que j'étais hier, je ne suis pas encore ce que je serai demain. Je ne peux me percevoir en tant qu'être que dans le présent. Et si je me souviens de ce que j'étais ou imagine ce que je serai, c'est par rapport à ce que je suis actuellement. Pourtant, j'ai le sentiment de durer. La durée intérieure est une perception de soi-même. Elle est lecture et relecture incessante d'un passé, d'un présent et d'un futur idéalisé. Sur cette lecture, pèse incessamment la perception que la personne a d'elle-même qui lui fait sélectionner le passé, amenuiser ou élargir l'avenir.

L'acte éducatif reconnaît la priorité de la perception du s'éduquant et reconnaît du même coup, que le seul temps éducatif est celui de la personne, c'est-à-dire la perception qu'a la personne de sa durée intérieure et les rapports qu'elle entretient avec son hier, son aujourd'hui et son demain. Mais il faut aussi resserrer la réflexion sur le temps en précisant mieux les rapports de la personne à son temps présent dans une stratégie de l'instant.

4. Une stratégie de l'instant:

Pour Bachelard (1), toute la réalité du temps est resserée sur l'instant. Deux néants me guettent à "chaque bout" de l'instant. Entre l'instant passé et l'instant présent il y a un abîme infini, celui de la mort. Entre l'instant présent et l'instant futur un autre abîme me guette, l'inexistant. Pourtant l'homme oppose à cette objectivité du temps le sentiment de sa durée. C'est en fait l'illusion de la durée. L'homme se reconnaît semblable à ce qu'il était hier ou jadis par des mécanismes bien précis. En opérant cette reconnaissance il a l'impression de reconstituer par sa mémoire l'état antérieur où il était. Pourtant, et Maurice

(1) Les remarques qui suivent sont inspirées assez librement de Gaston Bachelard, L'intuition de l'instant, Paris: Gonthier, Médiations, (1932), 1966, 153 p.

Halbwachs l'a montré, l'individu ne reconstitue pas le passé, il fait remonter à la conscience des souvenirs qui sont des fragmentations du passé compatibles avec l'interrogation présente qui les a fait surgir. Si on pouvait les replacer dans leur contexte passé, les fragmentations opérées seraient probablement incompatibles avec l'événement du temps. Si nous durions vraiment, tous les instants seraient pleins de notre être. Ce n'est que par instants durant la journée que nous nous arrêtons pour nous récupérer et combien sont rares les moments privilégiés où nous sentons la fuite du temps, où nous prenons conscience d'avoir été dépossédés de notre temps dans la vie quotidienne. Le temps comme l'univers est orienté vers l'entropie, le chaos. L'illusion de la durée que nous nous donnons est tentative de récupérer notre temps, de donner signification aux instants, de résorber l'entropie. On a besoin d'une vision du passé et du futur pour se situer mais nos projets de devenir demeurent des projets tant que nous n'adoptons pas une stratégie vis-à-vis de l'instant: elle consiste à prêter attention à l'instant, au temps réel, à l'implantation du devenir dans l'instant.

Si le passé et le devenir sont indispensables pour donner signification au présent, toute la tension actualisante de l'être, du s'éduquant, doit être concentrée sur l'instant. Prendre possession de son temps c'est bien sûr une première dialectique entre le passé et le devenir (le poids du passé bloquant la vision de l'avenir dans des voies plus ou moins larges) mais c'est aussi et nécessairement saprise sur l'instant présent pour l'exploiter en profondeur. Le temps, en effet, est une fuite horizontale vers l'avant dans une succession d'instants. La stratégie de l'instant cherche au contraire à exploiter le temps dans une coupe verticale où, dans un même instant, la personne vit l'instant présent dans ses multiples étagements au lieu de n'en vivre qu'un ou de sauter des instants. Le temps riche est donc le temps intensément vécu dans toute l'épaisseur de l'instant. La pauvreté du temps se reconnaît à la fuite incessante en avant, celle qui ne s'arrête sur aucun instant.

Le temps dont il est ici question ne s'identifie en aucune façon au temps chronométrique (le temps des minutes, des secondes, des heures). L'instant ne peut être identifié à la seconde qui passe. L'instant est perception opérée par la personne sur le temps: c'est l'instant perçu. Ainsi, les minutes et les secondes peuvent nous paraître des heures et les heures, des minutes.

Prolonger l'acte éducatif dans le temps, c'est donc d'une part assurer une première dialectique entre le passé et le futur mais coupler immédiatement d'autre part cette dialectique avec l'instant présent dans une seconde dialectique. Cependant, cette lecture du temps est insuffisante. On a beau reconstruire le temps, celui-ci n'a pas de réalité substantielle apte à maintenir le s'éduquant dans son état de s'éduquant. C'est la vue, dans une coupe plane, d'un phénomène multi-dimensionnel. Le temps tantôt appuie et tantôt s'appuie sur d'autres rapports à l'existence.

5. Quel est l'espace du s'éduquant?

La notion d'espace est intimement liée au temps. L'être réel est fixé dans une synthèse en un même point de l'espace et du temps. Je suis ici et maintenant. C'est la seule réalité vivante et ces deux termes sont irréductiblement liés. Or, si le temps éducatif est celui de la personne, il ne saurait y avoir d'espace éducatif autre que l'espace de la personne, celui qui est perçu par la personne et qu'elle valorise positivement ou négativement. Aussi il ne peut y avoir d'espace éducatif si le lieu de l'acte éducatif est réduit au lieu scolaire. La notion d'espace éducatif détruit le privilège que la société accorde à l'école. De même que le temps éducatif est co-extensif (c'est-à-dire interpénètre, s'amalgame à) aux temps du travail, des loisirs et de la vie privée.

L'espace éducatif pénètre l'ensemble des lieux où se déroulent des activités humaines significatives. L'espace du s'éduquant, c'est l'ensemble des lieux qui sont pour lui signifiants et cette signification émerge de l'intérieur de la personne. Tout autre espace, bien qu'il puisse être signifiant à d'autres égards est insignifiant pour la personne du s'éduquant.

Les mêmes remarques que pour le temps s'imposent. Si l'être perçoit le passé et les lieux quittés, rêve d'un futur, d'espaces infinis, de lieux enchanteurs, c'est dans le lieu et l'instant présent (ici et maintenant) que s'opère la jonction de réalité, de réalisation, de bond dans l'existence qui inclinera les rêveries vers des frontières plus lointaines. La rêverie ne sera pas que rêverie: elle deviendra audacieuse. L'audace provient du geste, du pas en avant que l'on pose, conjugé à la vision d'un au-delà de l'immédiat et du geste.

6. Quels sont les rapports au social qu'appelle le s'éduquant?

La question pourrait être formulée autrement: quels sont les rapports du moi (s'éduquant) et d'autrui (le milieu social)?

En fait, les problèmes que véhicule cette question ont été posés dans l'équipe sous le mode de différents couples dont les termes ont souvent été vus comme opposés ou contradictoires:

1 opposition "individu - société"

2 opposition "social malléable - social contrainte"

3 opposition "social proche - social lointain"

4 opposition "social privé - social public"

La première opposition que nous avons formulée a été celle de l'individu et de la société. Au-delà de la discussion du "faux problème" de la préséance de l'un ou de l'autre, le problème est apparu plus clairement comme étant celui de concilier les besoins de la personne et les besoins sociaux, les objectifs de la personne et les objectifs de la société. Il nous a semblé qu'il y avait contradiction entre les deux, que les uns (objectifs de la société) étaient contraignants par rapport aux autres. En plus, le problème des objectifs et des besoins se doublait d'un autre problème, celui du pouvoir. En somme, au-delà de la contradiction irréductible peut-être entre les objectifs de la personne et ceux de la société, au-delà de l'opposition entre bien commun et bien particulier, il reste le problème de la définition de ce bien commun (objectifs de la société) et de ce bien particulier (objectifs de la personne). Cette définition obéit à des rapports de pouvoir qui ont prise sur sa propre vie ou celle des autres.

Dans ce contexte, l'équipe a senti que la personne pouvait vivre ou plutôt vit deux types d'expériences du social ce qui correspondait à deux types de rapports à autrui: une expérience du social malléable et une expérience du social contraignant. Le social malléable est une expérience de la personne, c'est un sentiment d'emprise sur un contexte de relations sociales, un sentiment de participation à l'orientation des relations qui s'y réalisent. La personne a par le fait même le sentiment d'emprise sur sa personne et sur son existence. A l'inverse, le social contraignant est le social vécu où l'individu a le sentiment que d'autres individus ou un pouvoir occulte, impersonnel, ont emprise sur son existence et en déterminent les orientations.

Les autres couples (proche-lointain, privé-public) semblent être, à la réflexion, des dédoublements de lecture du même phénomène. Le social proche est au niveau de l'expérience celui qui est le plus malléable: le milieu immédiat de travail, la famille, les amis, le voisinage; le social lointain est souvent assimilable au social contraignant: la grande ville, le patron par rapport à l'ouvrier, l'Etat, etc... L'expérience que l'on fait du social nous porte également à lier la vie privée à ce qui est proche et malléable et la vie publique (travail, politique) à ce qui est lointain

et contraignant. Ce qui crée ces oppositions est la perception que la vie privée permet à la personne de s'exprimer dans sa totalité tandis que la vie publique découpe en nous des conduites qu'elle structure en rôles sociaux et ne fait appel à nous qu'à travers ces rôles.

Toutes ces remarques sous-entendent une autre opposition que l'on a déjà mentionnée mais sans l'explorer en profondeur toutefois. Il s'agit de l'opposition et du couple personne-organisation. La personne, avons-nous dit, appelle un temps, un espace et un rapport au social qui lui permettent de s'exprimer dans sa totalité en fonction d'un principe interne à la personne. L'organisation, au contraire, exige de la part des personnes, des conduites prélevées, découpées, et son principe de finalité est extérieur à la personne. La société actuelle semble vouloir systématiser cette contradiction en faisant de la vie privée l'univers de la subjectivité et de la personne; et de la vie publique, l'univers de l'organisation. L'individu accepte les contraintes de l'organisation dans la mesure où il compte retrouver sa totalité dans la vie privée. Ce compromis de notre société est-il irréductible?

Enfin, l'équipe a exploré dans une certaine mesure le couple moi et autrui. Le moi, c'est la personne. Par autrui, l'on entend aussi bien une autre personne, un groupe, une organisation que la société dans son ensemble. Nos réflexions les plus systématiques concernent le rapport moi et autrui en tant qu'autre personne. Même si cet autrui a pris la figure de l'agent coopérateur, ministériel, l'équipe étend ses réflexions à toute autre personne. Ce qui caractérise au mieux le rapport moi-autrui dans ce cas c'est l'authenticité des personnes en cause. Les rapports sont alors des rapports d'égalité et non de pouvoir; des rapports qui permettent l'expression de la totalité de la personne. L'équipe semble étendre ces réflexions également à l'autrui en tant que groupe. Il ne s'agit pas cependant du groupe impersonnel de la classe. Le groupe est éducatif et structuré en fonction des personnes. Il s'agit d'un ensemble de s'éduquants participant activement à une tâche commune. Ici non plus, il n'y a pas de relations de pouvoir. L'équipe semble également souhaiter que l'organisation épouse dans une large mesure les

rapports moi-autrui non-contraignants. C'est ce qu'elle semble souhaiter en proposant que l'organisation éducative permette l'expansion la plus large possible du social malléable. Cependant, l'on a pas encore tranché les irréductibilités. La même remarque vaut pour ce qui concerne l'autrui-société. C'est peut-être à propos de la notion de société éducative qu'il faudra poser ces problèmes.

On peut donc dégager deux types de rapports à autrui. Le premier rapport peut être appelé rapport d'authenticité. C'est le rapport qu'appelle le plus directement la personne. Il n'est pas un rapport de pouvoir mais d'égalité et suppose la possibilité de l'expression authentique de chacune des personnes. Le second rapport peut être appelé rapport d'autorité ou de domination. Il est fondé sur une relation de pouvoir où une personne entraîne une autre à poser des gestes qu'elle ne poserait pas spontanément. C'est le rapport dominant dans notre société et il entre en contradiction avec la personne.

7. Le "happening" éducatif ou la mélodie de l'existence:

Ainsi donc le "happening" éducatif suppose:

a) Un temps éducatif qui soit celui de la personne, c'est-à-dire qui émerge du dynamisme vital de la personne. Il est en conséquence lecture ou perception opérée par le s'éduquant de son propre passé, de son présent et de son devenir.

b) Un espace éducatif qui soit également celui de la personne. Les lieux de son être s'éduquant sont ceux qui permettent l'expression la meilleure à son point de vue de son dynamisme vital. Les espaces signifiants sont donc ceux qui sont perçus comme tels par le s'éduquant.

c) Un rapport de moi à autrui qui soit fondé sur l'authenticité. Cela exclut tout rapport d'autorité, de pouvoir. L'expérience du social vécu qu'appelle le s'éduquant est celle du social proche et malléable. L'expression de ce social ne doit pas se confiner à la vie privée mais à tous les espaces et tous les temps de la personne. La personne appelle donc une forme de vie publique qui tout au moins élimine le plus possible les contraintes négatives que rejette la personne, pour ne laisser place qu'aux contraintes "roboratives".

Si ces trois exigences de la personne sont satisfaites, on se trouve alors dans un processus éducatif conforme à notre conception de la personne s'éduquant. Cependant, nous avons appelé ce processus "un happening": il nous reste maintenant à mieux expliquer cette expression. L'équipe n'ayant pas fait de remarques substantielles à ce propos, les remarques qui vont suivre sont des réflexions personnelles.

Le "happening" est un terme contemporain correspondant à une expérience vécue par nos contemporains. Il doit donc être d'abord objet de lecture dans le contexte social où il est né.

Le "happening", c'est quelque chose qui arrive spontanément (comme ça!): "it is happening". On crée un environnement et, à partir de cet environnement et des personnes qui sont présentes, on cherche à créer quelque chose. Le "happening" devient donc un événement. Il n'obéit pas à la même logique que les événements quotidiens sur-déterminés. Il est événement qui émerge des subjectivités, exploitation intense, vers le haut, de l'instant. Il devient donc une protestation, une réalité vécue différente de la vie quotidienne. Il se constitue comme univers parallèle à l'existence concrète. Les gens sont "high", en orbite différente du "low" quotidien.

Pourtant, lorsque nous avons parlé du "processus éducatif", nous ne l'avons pas conçu comme un moment privilégié se superposant à l'existence concrète mais tout au contraire comme s'amalgamant à la vie quotidienne pour la féconder de l'intérieur. Le "happening" dont nous parlons au sujet du "processus éducatif", ce n'est donc pas l'inusité, le hors quotidien; c'est l'aménagement du quotidien selon une mélodie composée par le s'éduquant.

L'existence, en effet, est faite de modulations du "high" au "low". Elle est élan et retombée, montée et descente, relâchement et prise. L'existence peut être comparée à la musique. Avant la musique, il y a des sons du plus grave au plus aigu; il y a entropie des sons. Ce qui compte dans la musique, ce ne sont pas les sons mais la mélodie qui résorbe l'entropie, organise les sons en un chant qui civilise le monde de la personne. Cette musique s'introduit dans le vécu total de la personne et non pas à un moment privilégié et parallèle (le concert) et en un lieu privilégié (la salle de concert). La mélodie qui compte alors est celle qui arrive (happening) et se poursuit, se développe en des thèmes, est reprise, s'achève et recommence. La mélodie devient alors habitude. Elle n'est pas pure répétition du thème précédent mais variation, enrichissement, progrès du thème. Elle n'est pas non plus thème radicalement nouveau car cela détruirait la mélodie. Elle est développement harmonieux, habitude progressive, équilibre réalisant, mélodie qui tient compte du "high" et du "low".

Cependant, tout ce qui compte c'est que la mélodie, soit composée et chantée par le s'éduquant et qu'il y récupère la totalité de son vécu.

Le principal rédacteur de ce texte est M. Jean-Marc Baril de l'Opération Départ (Montréal)